

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

Diz-me antes o que já sabes - Avaliação diagnóstica à entrada do 1.º CEB

Cláudia Francisco das Neves

Coimbra

2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

Diz-me antes o que já sabes - Avaliação diagnóstica à entrada do 1.º CEB

Cláudia Francisco das Neves

Trabalho realizado sob orientação do Professor Mestre Virgílio Rato e
coorientado pelas Professoras Doutoradas Ana Albuquerque, Conceição
Costa, Fátima Neves e Lola Xavier.

janeiro de 2015

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

Agradecimentos

O resultado final expresso neste relatório é consequência direta e indireta, de um conjunto de contributos prestados por várias pessoas, às quais gostaria de aqui deixar os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu Orientador, Mestre Virgílio Rato pela paciência e disponibilidade com que sempre acompanhou a realização do relatório. Agradeço também a todas as professoras orientadoras pelo tempo e dedicação prestados.

À minha mãe, Adília Francisco, a mulher mais corajosa e lutadora que já conheci e o meu maior exemplo de vida. Obrigada por seres quem és e fazeres de mim uma pessoa melhor, todos os dias.

Ao meu irmão, Ricardo Céu, por nunca ter acreditado em mim, essa foi a maior motivação que poderia ter, ele sabe disso e como sempre me ensinou, a vida é feita de lutas e esta foi uma valente luta que venci. Muitas vezes a motivação é provar que somos capazes, por isso mano obrigada.

Aos meus sobrinhos, Leonardo Céu e Laura Céu, a quem recorri muitas vezes quando tinha dúvidas nas atividades a selecionar. Obrigada por me ajudarem a perceber o pensamento das crianças e me fazerem crescer como pessoa e profissional.

Quero deixar ainda uma mensagem a todos os meus familiares eles sabem que fazem parte daquilo que sou hoje, acreditaram em mim, ajudaram-me e mostraram-me que a vida significa sermos felizes, se não o formos, não vale a pena o esforço.

Deixo um agradecimento especial à minha melhor amiga, prima e confidente, Carolina Todo-Bom, tu sabes tudo, “you are my person”.

Um agradecimento a todos os meus amigos, em particular ao meu melhor amigo, Steeve Carvalho, por acreditar em mim todos os segundos, e que eu sei, nunca me deixaria desistir deste sonho, o meu sincero obrigada, do fundo do coração.

A todas estas pessoas, as que não referi e as que já não estão presentes, muito obrigada por fazerem/ terem feito parte desta etapa da minha vida que agora termina, mas que me levará mais longe, muito mais longe.

Resumo

O presente Relatório Final espelha o trabalho desenvolvido nas Unidades Curriculares de Prática Educativa de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Neste documento, evidenciam-se as dimensões descritiva, reflexiva e investigativa, previstas nos objetivos formativos que presidem à elaboração do relatório final. Com base na análise dos contextos de intervenção em 1.º e 2.º CEB fundamentam-se as linhas orientadoras das respetivas práticas, reflete-se sobre os processos pedagógicos mais significativos (experiências-chave) e apresenta-se um estudo de natureza documental, visando analisar a adequação dos testes de avaliação diagnóstica no domínio dos pré-requisitos de leitura e escrita, ministrados aos alunos à entrada para o 1.º CEB.

Atualmente a literatura associada aos atos de leitura e escrita evidencia a importância de um conjunto de pré-requisitos decisivos para uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita, que não se esgota nos clássicos pré-requisitos psicomotores. Pretende-se perceber com este estudo, até que ponto a variedade de questões inscrita nos testes de avaliação diagnóstica de português aplicados no início da escolaridade, acompanha a evolução neste domínio. Os resultados evidenciam um considerável desfasamento das questões / tarefas inscritas nos testes de avaliação diagnóstica, relativamente ao preconizado na literatura da especialidade, nomeadamente no domínio da oralidade e no das representações dos atos de leitura.

Palavras-chave: Avaliação, Teste Diagnóstico, Pré-requisitos de iniciação às atividades de leitura e escrita.

Abstract

The present Final Report reflects the study developed in the Courses in Educational Practice in 1.º e 2.º Cycles of the Basic Education, from the Master's Degree in Basic Teaching of 1.º and 2.º Cycles Basic Education. In this document, It is evident the descriptive dimensions, reflective and investigative, provided in the training objective which underpin the preparation of the final report. Based on the analysis of the contexts of intervention for the 1.º and 2.º CEB grounded on the guidelines of the respective practices, reflects on the most significant pedagogical processes (key experiments) and presents a study of documentary nature, in order to analyze the adequacy of diagnostic tests in the field evaluation of the prerequisites of reading and writing, taught the students by entrance to the 1.º CEB.

Currently the scientific literature associated with the acts of reading and writing emphasizes the importance of a set of key prerequisites for effective learning of reading and writing, it is not confined to classic psychomotor prerequisites. It is intended, realize with this study, to what extent the variety of questions entered in the diagnostic evaluation of Portuguese tests applied in early schooling, accompanying scientific developments. The results show us one considerable lag issues/ tasks listed in the diagnostic evaluation tests, regarding the recommended in the specialty literature, particularly in the field of orality and the representations of reading acts.

Keywords: Evaluation, Diagnostic Test, Prerequisites initiation to reading and writing activities.

Índice

Lista de Abreviatura	XI
Lista de Figuras	XI
Lista de Anexos	XIII
Lista de Apêndices	XIII
Introdução	1
PARTE I - Componente Investigativa	5
CAPÍTULO I – <i>Problemática</i>	7
1.1 Contexto e enunciado do problema	7
1.2 Objetivos do estudo	9
1.3 Questões do investigação	9
CAPÍTULO II – <i>Quadro teórico – Conceptual</i>	11
2.1 Avaliação diagnóstica	11
2.2 Referentes teóricos na avaliação diagnóstica dos alunos à entrada no 1.º ano de escolaridade no domínio da língua materna	13
2.3 Domínios de avaliação na prontidão para iniciar as atividades no domínio da língua materna	15
2.3.1 Domínio da oralidade	15
2.3.1.1 Dimensão da oralidade e pré-requisitos associados	16
2.3.2 Domínio das representações do ato de leitura e escrita...	21
2.3.3 Domínio da cognição	26
2.3.4 Domínio sócio-relacional	28
2.3.5 Domínio Percetivo e psicomotor	29

2.4 Síntese da concetualização teórica dos pré-requisitos para a iniciação proficiente à leitura e à escrita	31
CAPÍTULO III – <i>Quadro metodológico</i>	35
3.1 Opções metodológicas	35
3.2 Procedimentos metodológicos	36
3.3 Documentos analisados	36
3.4 Instrumentos de análise e procedimentos utilizados	37
CAPÍTULO IV – <i>Apresentação, Análise e Discussão dos resultados</i>	39
4.1 Apresentação e análise dos resultados	39
4.2 Discussão dos resultados	41
CAPÍTULO V – <i>Conclusões, limitações e perspectivas futuras</i>	47
PARTE II: Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
CAPÍTULO VI – <i>Organização das atividades de Ensino Supervisionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	51
CAPÍTULO VII – <i>Caraterização do contexto de intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	55
7.1 Caraterização do Agrupamento de Escolas	55
7.2 Caraterização da Escola	57
7.3 Caraterização da turma e da organização do trabalho pedagógico	58
CAPÍTULO VIII – <i>Intervenção pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	63
8.1 Fundamentação orientada das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico	63

8.2. Experiências – chave – Reflexão sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
PARTE III – Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico	81
CAPÍTULO IX – Organização das atividades de prática de ensino supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico	83
CAPÍTULO X – Caracterização do contexto de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico	85
10.1. Caracterização do escola	85
10.2. Caracterização das turmas em que intervêm	85
CAPÍTULO XI – Intervenção pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico	89
11.1. Português	89
11.2. Ciências Naturais	99
11.3. História e Geografia de Portugal	107
11.4. Matemática	115
PARTE IV: Reflexão sobre a Prática Profissional Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	125
Referências Bibliográficas	131
Apêndices	
Anexos	

Lista de abreviaturas

AEC's - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PMEB - Programa de Matemática do Ensino Básico

TDHA - Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade

RI - Regulamento Interno

Lista de figuras

Figura 1 – Conhecimento matemático

Lista de Anexos

Anexo 1 - Teste de diagnóstico A

Anexo 2 - Teste de diagnóstico B

Anexo 3 - Teste de diagnóstico C

Anexo 4 - Teste de diagnóstico D

Anexo 5 – Esquema de Crescimento de Conceitos

Lista de Apêndices

Apêndice 1- Grelha de análise

Apêndice 2 – Grelha de análise completa

INTRODUÇÃO

Este Relatório Final, intitulado “Diz-me antes o que já sabes. Avaliação Diagnóstica à entrada para o 1.º CEB” (Ciclo do Ensino Básico), foi realizado no âmbito da conclusão do Mestrado do Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Ao longo do 2.º ano deste curso foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que será aqui exposta e refletida. O Estágio constitui o contacto do estagiário com aquilo que significa e implica ser professor. A experiência profissional através do contacto com as turmas, com os professores e toda a situação educativa aliada à investigação, fundamentações e práticas reflexivas, permitiram à estagiária o desenvolvimento de saberes e de competências relevantes para uma ação educativa mais fundamentada, coesa e eficaz.

Assim, existe neste trabalho um fio condutor, isto é, uma temática central que culminou no estudo investigativo, cuja preocupação foi averiguar quais os pré-requisitos necessários à entrada para o 1.º ano de escolaridade, tendo como instrumentos de análise os testes de diagnóstico, realizados no concelho de Coimbra no ano letivo de 2013/2014. Dada a relevância atribuída atualmente na literatura da especialidade a um conjunto alargado de pré-requisitos para o sucesso dos alunos na iniciação à leitura e à escrita (Sequeira, 1989, Sim-Sim, 2004) procedi à verificação da presença ou ausência, na totalidade das questões, dos pré-requisitos preconizados na literatura. Este tema surgiu na turma de estágio em 1.º CEB tratava-se de uma turma do 1.º ano de escolaridade no início do ano letivo. Os testes de diagnóstico foram os primeiros indicadores das capacidades e dificuldades dos alunos com que iríamos contactar. Neste sentido, compreendi como é importante a informação fornecida por estes testes pois, desta forma, o professor compreenderá a turma que tem pela frente e como poderá orientar mais proveitosamente o seu trabalho. No entanto, esta informação só será completa se os testes de avaliação diagnóstica contemplarem uma vasta gama de pré-requisitos necessários à posterior iniciação do processo de leitura e escrita.

Apesar de a avaliação diagnóstica ser realizada no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo, esta poderá ser desenvolvida também no 2.º Ciclo contudo com o intuito de captar uma informação diferente. Ainda assim, se o professor no 1.º ano realizar um bom teste de diagnóstico, analisando-o atentamente, compreenderá melhor a turma

com que trabalha e quais as dificuldades de cada aluno, podendo fornecer uma ajuda individualizada e, muitas vezes, colmatando dificuldades que poderiam continuar pelos anos de escolaridade seguintes, tornando as aprendizagens futuras muito mais difíceis.

Aliados à componente investigativa, este relatório apresenta o restante percurso formativo constituído pela observação dos contextos, as fundamentações teóricas das tomadas de decisões pedagógicas e didáticas aquando da intervenção e reflexões pós-intervenção. Tendo como objetivo apresentar as dimensões referidas, o trabalho apresenta-se organizado em quatro partes:

Na *primeira parte*, é apresentado o estudo investigativo, sobre a adequação dos testes de avaliação diagnóstica da amostra avaliarem todos os pré-requisitos necessários à entrada para o 1.º ano de escolaridade e que irão influenciar a aquisição da leitura e da escrita. Primeiramente, foi realizada uma análise bibliográfica, no sentido de compreender quais os pré-requisitos que se espera que uma criança tenha adquiridos aos 6 anos de idade, são explicadas cada uma das dimensões, e demonstradas formas de avaliar cada uma delas. Construído o quadro teórico referencial, estabeleceu-se com base nele, um modelo de análise dos testes de avaliação diagnóstica no domínio do português, foram analisados e discutidos os mesmos, propondo-se também, eventuais melhorias nos instrumentos analisados.

Na *segunda parte*, é apresentado o período de Estágio que decorreu no âmbito do 1.º CEB, referindo-se a fundamentação teórica que sustenta as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula, assim como, duas situações significativas por mim, designadas de experiências-chave.

Numa *terceira parte*, é descrito e refletido o período de Estágio em 2.º CEB, sendo dividido pelos quatro domínios do saber: Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática, respetivamente. Em cada um destes domínios é apresentada a fundamentação teórica que orientou a prática pedagógica desenvolvida, seguida de uma reflexão sobre as práticas letivas.

Por fim, na *quarta parte*, é realizada uma reflexão global sobre a Prática Profissional Supervisionada desenvolvida ao longo dos Estágios de 1.º e 2.º Ciclo de Ensino. Deste modo, pretende-se demonstrar o percurso evolutivo e formativo da aluna-estagiária.

PARTE I -

COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo I – Problemática

Neste capítulo é contextualizado o problema em análise, são definidos os objetivos do estudo e, em consequência destes, são apresentadas as questões de investigação que se fundamentam na revisão da literatura.

1.1 Contexto e enunciado do problema

A passagem das crianças da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, implica por parte destas, novas aprendizagens. Uma das novas aprendizagens que marca o início da escolaridade formal e lhe dá identidade é, como refere Roldão (2000, p. 26), a iniciação às literacias, entendidas como possibilidade de tornar os alunos “Capazes de dominar determinado campo, serem detentoras dos instrumentos funcionais e cognitivos que lhes permitam aprofundar e funcionar dentro de determinado nível e campo”. As literacias linguísticas, que no 1.º ano de escolaridade se centram na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assumem, portanto, um papel relevante na medida em que todas as aprendizagens posteriores utilizam o código escrito e oral e, por este facto, o seu sucesso depende da proficiência dos alunos no âmbito do uso escrito e oral da língua. Um uso deficitário da língua acarreta também, consequências negativas posteriores que não se confinam somente às escolares. A este propósito Inês Sim-Sim (2001, p.14) refere implicações ao “Nível da autoconfiança no desempenho profissional e do gosto pela leitura para os que entram na vida ativa”, retirando desta forma aos jovens e adultos a cidadania de participarem livre e autonomamente na sociedade.

Pela importância atribuída ao uso proficiente da língua oral e escrita, nas últimas décadas têm aumentado de forma significativa as investigações no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita. Muito especialmente, ao nível daquilo que se designa como pré-requisitos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, isto é, as competências prévias que, por serem a base da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, devem fazer parte do repertório dos alunos à entrada para o 1.º ano de escolaridade e que lhes permitirão iniciar sem dificuldades a aprendizagem. Tendo a

conceptualização dos pré-requisitos implicados na iniciação à leitura e à escrita sofrido, ultimamente, um alargamento quanto ao tipo de pré-requisitos a incluir como importantes (Sequeira, 1989; Silva, 1997; González & González, 2001; Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2004).

A reconceptualização e alargamento estabelecido pela vasta produção científica no campo dos pré-requisitos considerados atualmente como importantes para as tarefas de leitura, de escrita e da oralidade, têm sido igualmente acompanhados no âmbito do currículo em 1.º CEB, pela consideração nos programas do 1.º ano de escolaridade do trabalho no campo desses pré-requisitos de leitura e escrita.

O estabelecimento de procedimentos de avaliação diagnóstica no início do 1.º ano de escolaridade, no que diz respeito às competências prévias dos alunos no âmbito da língua, é normalmente, concretizado nas escolas através da realização de testes de avaliação diagnóstica no início do 1.º ano, que incluem a recolha de dados não só no âmbito da língua, mas também, em outras áreas curriculares.

O estágio numa turma de 1.º ano de escolaridade permitiu-me tomar contacto com um conjunto de testes de avaliação diagnóstica que tinham sido aplicados nas primeiras aulas aos alunos desse mesmo ano. Numa primeira perceção, desconfiei que a maioria dos testes de avaliação diagnóstica com que tive contacto, aplicados no início da escolaridade e no âmbito da língua estivessem desajustados, porque não contemplavam, a recolha de dados num conjunto de pré-requisitos que, face aos recentes desenvolvimentos científicos na área da língua, seria desejável. Este motivo levou-me a pensar na necessidade de estudar com maior profundidade a adequação dos testes de avaliação diagnóstica aplicados aos alunos, na vertente que diz respeito à captação dos conhecimentos e habilidades prévias dos alunos, que se relacionam com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Assim, o problema central da investigação centra-se em saber até que ponto os testes de avaliação diagnóstica, realizados pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (das escolas em estudo) à entrada na escolaridade obrigatória, avaliam a generalidade dos pré-requisitos necessários aos alunos para o início da aprendizagem da língua

1.2 Objetivos do estudo

Perante a problemática exposta e tendo em conta as implicações práticas para uma ação educativa mais eficaz, neste estudo, no início da escolaridade, considerei pertinentes os seguintes objetivos:

- i) Esclarecer um quadro teórico de referência no âmbito dos pré-requisitos requeridos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita;
- ii) Avaliar a adequação da componente da língua nos testes de avaliação diagnóstica ao quadro teórico de referência;
- iii) Contribuir para a melhoria das práticas de avaliação diagnóstica e de ensino inicial da leitura e da escrita.

1.3 Questões de investigação

Face ao problema central da investigação, que é o de saber se os testes de avaliação diagnóstica dirigidos aos alunos do 1.º ano, se identificam e são representativos do quadro teórico atual ao nível dos pré-requisitos requeridos para a iniciação proficiente à leitura e à escrita, é pertinente traçarem-se as seguintes questões de investigação:

- i) Será que todos os domínios e dimensões conceituais contempladas no atual quadro teórico de referência (pré-requisitos requeridos para a iniciação à leitura e à escrita), se encontram representados nas questões/ tarefas incluídas nos testes de avaliação diagnóstica dirigidos aos alunos do 1.º ano de escolaridade no início do ano escolar?
- ii) Quais os domínios e dimensões contempladas no atual quadro teórico de referência (pré-requisitos requeridos para a iniciação à leitura e à escrita) estão mais representados nas questões/ tarefas incluídas nos testes de

avaliação diagnóstica, dirigidos aos alunos do 1.º ano de escolaridade no início do ano escolar?

- iii) Quais os domínios e dimensões contempladas no atual quadro teórico de referência (pré-requisitos requeridos para a iniciação à leitura e à escrita) estão menos representados nas questões/ tarefas incluídas nos testes de avaliação diagnóstica, dirigidos aos alunos do 1.º ano de escolaridade no início do ano escolar?

Capítulo II - Quadro teórico – conceptual

Neste capítulo clarificam-se os conceitos de avaliação diagnóstica e de pré-requisitos para a aprendizagem, bem como se esclarecem e desenvolvem as dimensões dos pré-requisitos requeridos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, enfatizados atualmente, pela literatura científica da especialidade. A estruturação dos pré-requisitos aqui referidos, constituirá o quadro de referência teórico e de modelização que apoiará a análise dos testes de avaliação diagnóstica dirigidos aos alunos do 1.º ano de escolaridade no início do ano escolar.

2.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica faz parte do conjunto das modalidades de avaliação utilizadas na prática letiva. No entanto, esta tem a particularidade de poder ser realizada no início de cada ano de escolaridade e tendo uma função muito específica e diferente de outras modalidades de avaliação, ou poder ocorrer ao longo do ano letivo, como forma de ir observando a evolução da turma e de quais os temas que por não estarem consolidados devem ser retomados.

No entanto, este tipo de avaliação, independentemente dos tipos de concretização, ocorre de acordo com Rato (2004) “Num momento prévio ao processo de ensino aprendizagem propriamente dito” (p. 49), e tem a função de avaliar os conhecimentos e/ ou competências prévias dos alunos e que são requeridas ou estão implicadas nas aprendizagens posteriores.

Ainda de acordo com a *op. cit.* existem cinco objetivos orientadores diferenciados quanto aos produtos a avaliar: Um primeiro será, a avaliação dos conhecimentos que os alunos já trazem consigo e que estão na base das aprendizagens posteriores. O professor, tendo este conhecimento atempadamente na sua posse pode, mais facilmente, adequar os conteúdos e estratégias de ensino aos conhecimentos evidenciados, incidindo de uma forma mais forte nos conhecimentos que os alunos revelaram maior dificuldade. Um outro objetivo consiste na averiguação prévia das capacidades cognitivas básicas do aluno, que hoje se sabe estarem ligadas ao seu sucesso escolar, “Um exemplo deste tipo de avaliação diagnóstica, são as clássicas provas piagetianas, que classificam as estruturas

cognitivas dos alunos em função dos argumentos apresentados durante as provas.”
(*idem, ibidem*, p. 51)

A avaliação diagnóstica, também pode centrar-se na compreensão das concepções e representações prévias que os alunos têm dos temas que serão abordados futuramente, ou seja, ao professor pode ter interesse compreender previamente a forma como os alunos conceitualizam e entendem aspetos envolvidos em aprendizagens posteriores, de modo a que possa desmistificar possíveis ideias erróneas. A avaliação diagnóstica pode centrar-se também, nas questões afetivas dos alunos, isto é, compreender previamente quais são as suas motivações e interesses, de modo a adequar estratégias e conteúdos de ensino/ aprendizagem aos interesses do grupo turma. Deste modo, podemos entender que “A avaliação diagnóstica tem por objetivo o levantamento dos interesses, das motivações, das atitudes, das interações sociais privilegiadas dos alunos, tendo em vista a adequação das situações de aprendizagem.” (*idem, ibidem*, pp. 51-52). Por fim, um último objetivo por vezes presente na avaliação diagnóstica, diz respeito à avaliação no domínio psicomotor, no entanto como sabemos este aspeto ainda é pouco trabalhado pelos professores do 1.º CEB.

Assim, compreendemos que a pertinência da realização de testes de diagnóstico não incide apenas em perceber os conhecimentos prévios dos alunos, mas além destes, as competências cognitivas e, ainda, as motivações e interesses dos alunos, bem como as habilidades psicomotoras. No caso específico desta investigação, a avaliação diagnóstica diz respeito à avaliação no início do 1.º ano de escolaridade, dos conhecimentos, competências e representações prévias (pré-requisitos) considerados indispensáveis para a aprendizagem inicial eficaz dos processos de leitura e de escrita.

É ainda de salientar que está consagrado no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 24.º uma clara referência à avaliação diagnóstica, e ao seu fim, sendo dito que:

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de

eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

2.2 Referentes teóricos na avaliação diagnóstica dos alunos à estrada no 1.º ano de escolaridade no domínio da língua materna

O conceito de pré-requisitos configura um conjunto de aprendizagens e de competências que devem fazer parte do reportório do aluno e que lhe permitirá iniciar, sem obstáculos, a aprendizagem posterior de uma determinada competência de nível superior, que necessariamente se relaciona ou inclui aqueles pré-requisitos. Isto é, como refere Viana (2002) os pré-requisitos para a aprendizagem, são hoje entendidos como “Competências prévias (...) que poderão conduzir ao desenvolvimento de competências facilitadoras e, simultaneamente, dependentes da aprendizagem” (p. 31). A expressão “dependência da aprendizagem” remete para a função da avaliação diagnóstica dos pré-requisitos relacionados com a aprendizagem inicial da língua, como um instrumento cuja finalidade é a de compreender o nível de prontidão da criança para as atividades de leitura e escrita, e para o professor a partir do diagnóstico poder intervir estrategicamente, caso os pré-requisitos considerados necessários não estejam ainda presentes.

Para que se compreendam os pré-requisitos necessários à aprendizagem inicial da leitura por parte das crianças, é necessário compreender a sua evolução histórica. Assim, de um modo geral na atualidade, as competências prévias consideradas relevantes para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, relacionam-se com fatores diversos, ainda que com pesos diferentes, e que decorrem da evolução do conhecimento teórico pedagógico aliado aos problemas da leitura e da escrita, ao acesso generalizado das crianças à educação pré-escolar e, ainda, à mudança de programas e da prática em sala de aula.

Do ponto de vista científico, até aos anos 70 do século XX, os pré-requisitos avaliados e considerados importantes para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, resumiam-se apenas às competências percetivas e motoras (motricidade fina), como refere Viana (2007). Pré-requisitos de natureza fonológica ou representacionais acerca das atividades e funções da leitura e da escrita, não eram considerados como

implicados nas tarefas de aprendizagem da leitura e da escrita. Sobretudo devido ao desenvolvimento conjunto científico da psicologia e da linguística, vieram a partir da década de 90 e mais recentemente a enfatizar-se, para além dos aspetos percetivos e motores, um conjunto de novas competências facilitadoras da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, nomeadamente a cognição e a memória (Sequeira, 1989); o ambiente familiar e as representações sobre a leitura e escrita dos alunos (Ferreiro, 1990; Castro, 2000;); o desempenho na linguagem oral e a consciência fonológica (González, 2001); o domínio emocional-relacional (Gonçalves, 1996).

No que se refere à evolução do próprio sistema de ensino em Portugal, nomeadamente, o acesso quase generalizado das crianças à Educação Pré-Escolar retirou a ênfase dada pelos professores do 1.º CEB no início da escolaridade, aos pré-requisitos motores e percetivos, dado que de um modo geral estas competências são trabalhadas durante o período de Educação Pré-Escolar. Por outro lado, os recentes programas de Português vieram acentuar a importância da oralidade e, por isso, a consideração atribuída aos pré-requisitos associados a este domínio ganharam ultimamente uma importância acrescida.

Face à multiplicidade de competências prévias que as crianças devem deter relativamente às atividades de iniciação à língua materna, (Watson, Kidd, Horner & Connell, 2003), enfatizam as seguintes: i) o nível de desempenho na linguagem oral, incluindo a consciência fonológica ii) o ambiente familiar e pré-escolar de contacto frequente com material impresso; iii) a capacidade cognitiva geral; iv) a memória de trabalho ou operativa; v) a coordenação oculomotora; vi) as funções visoperceptivas.

Passo agora a explicitar concetualmente os domínios de competência envolvidos na prontidão para a iniciação das atividades iniciais no domínio da língua materna e as implicações respetivas nas atividades de avaliação e ensino.

2.3 Domínios de avaliação na prontidão para iniciar as atividades no domínio da língua materna

Depois da análise histórica realizada e da compreensão da evolução dos pré-requisitos à entrada para a escolaridade que uma criança necessita ter, explano os domínios que, a literatura científica da especialidade, considera serem os que devem ser avaliados e, por isso, entendidos como pré-requisitos.

Apresento esses domínios procurando defini-los e explicitar a importância de cada um deles para o 1.º Ciclo, nomeadamente para a iniciação à língua materna, assim como, as dimensões envolventes e atividades possíveis de realizar em sala de aula para avaliar diagnosticamente cada um dos domínios.

2.3.1 Domínio da oralidade

O domínio da oralidade tem assumido nos últimos anos uma importância crescente nas atividades realizadas pelos alunos nas escolas do 1.º CEB. Como refere Salema (2011)

A noção clássica de escola limita a área do ensino da língua materna à leitura e à escrita – a compreensão e a expressão orais não pertencem aos objetivos da escola: ouvir é dom da natureza, falar é na rua ou em casa que se aprende (p.5).

A revisão do estatuto de minoridade atribuído pela noção clássica de escola à oralidade na sua vertente da compreensão e da expressão oral, tem-se fundamentado recentemente, por um lado, na evolução do conhecimento científico e da (re) concetualização da importância da expressão e da compreensão oral na história da integração social e da participação cívica dos alunos, pois sabemos que “Ter a oportunidade de apresentar as suas próprias ideias, assim como ser permitido ouvir e refletir sobre as ideias dos outros, é uma experiência que capacita.” (Brooks, 1997, p. 119).

Por outro lado, o aumento da importância da oralidade na escola, prende-se com a passagem de uma escola de elites, das quais se esperaria que comunicassem bem, para uma escola de massas. A pedagogia nas escolas é também hoje outra, em

grande parte devido ao acesso facilitado da escola a todos, uma pedagogia menos centrada na comunicação unidimensional do mestre-escola para os alunos e mais voltada para a comunicação dos alunos com o professor e entre si. A necessidade de os alunos se fazerem compreender na sala de aula é ela, principalmente, uma fator que contribui também para a reconceptualização da importância dada a partir da escola à oralidade, tanto mais que no início do primeiro ano do 1.º CEB é praticamente a única via que os alunos usam para comunicarem. Deste modo, como refere Salema (2011), espera-se que a partir da noção da fonética do português que os alunos “Nos primeiros anos de escolaridade, procedam à reflexão sobre o ato articulatório, o treino da discriminação auditiva, para uma mais fácil percepção dos fonemas, e o treino da atenção” (p. 6) de modo que se assumam “Como atividades que contribuem para uma maior consciencialização dos mecanismos que presidem à produção e à percepção da fala.” (*idem, ibidem*, p. 6)

2.3.1.1 Dimensões da oralidade e pré-requisitos associados

Assim, o domínio dos pré-requisitos ancorados à oralidade na faixa etária dos alunos à entrada na escolaridade tem também assumido, nos últimos anos, um desenvolvimento considerável.

Dimensão da discriminação auditiva

Constantemente o ser humano é bombardeado com estímulos, que recebe através dos órgãos de sentido, esta é a primeira etapa do processo cognitivo, cuja finalidade é o conhecimento humano. Ainda assim, nem toda a informação que nos rodeia é recebida e este facto tanto pode dever-se ao estímulo como ao funcionamento do sistema de processamento. A informação recebida é designada por percepção e “Caracterizada pelo órgão dos sentidos que foi a porta e o veículo de transmissão” (Sim-Sim, 1998, p.79). Assim sendo, no que à audição diz respeito, estamos a tratar de percepção auditiva que “Envolve o processo de deteção de sinais acústicos e o reconhecimento das respetivas características, como a frequência, a intensidade, a sequência de ocorrência etc...”(*idem, ibidem*, p. 79).

A receção da fala chega ao ser humano através da percepção auditiva que é o primeiro passo para a compreensão da linguagem oral. No entanto, o acesso ao significado da fala implica a discriminação de sons, definida por Sim-Sim como a “Capacidade para detectar a presença de um estímulo e de diferenciar entre dois estímulos.” (*idem, ibidem*, p. 79). No entanto, para que exista uma discriminação auditiva é necessário que o ouvinte tenha atenção, isto é, concentre a sua atividade mental nas singularidades do presente.

Podemos trabalhar a discriminação auditiva com as crianças, tendo uma lista de palavras, de pseudo-palavras e de sílabas (como: mata/lata; vate/fate; pá/bá; siu/ziu) e dizendo-as, pedir-lhes que digam se cada par é composto pela mesma palavra (pseudo-palavra ou sílaba) ou se são diferentes. (Devemos usar a folha de papel para tapar a boca por forma a que as crianças não vejam os movimentos) (Sim-Sim, 1998, p. 81-82). Esta ideia deverá ser seguida ao longo de todo o ano letivo e de um modo regular, no sentido em que “A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão oral.” (Freire, Alves & Costa, 2007, p. 33). Quando o processo de discriminação dos sons está terminado, dá-se início ao “Acesso à consciência fonológica que já provou ser de grande relevância na iniciação à leitura.” (*idem, ibidem*, p. 87)

Dimensão da consciência fonológica

Por consciência fonológica pode entender-se de acordo com Sim-Sim (1998) “O conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua” (p. 225), ou seja, está relacionada com os sons da fala e não com o que se falou, o significado do enunciado.

As crianças à entrada no 1.º ano do Ensino Básico são normalmente capazes de dividir silabicamente palavras, mas apresentam dificuldade em dividir essas sílabas em fonemas “Logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da

língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, pp. 7-8).

Devido à importância atualmente atribuída à consciência fonológica, alguns autores têm focado a sua atenção em tarefas para avaliar este item em função do seu grau de dificuldade. Existem três níveis, sendo o primeiro identificado como primitivo e que consiste na sensibilidade aos sons das palavras principalmente em rimas e lengalengas. Num nível intermédio encontramos a capacidade de identificação de sons e comparação de partes de palavras, assim como a combinação, síntese e reconstrução de sílabas e fonemas. Já num nível final que será de grau alto de dificuldade, pretende-se um trabalho sobre o fonema. É de constatar que confrontando com as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para o 1.º ano e no que à consciência fonológica diz respeito, compreendemos que existe um maior foco no nível primitivo e intermédio e muito pouco no nível mais alto de dificuldade.

É de salientar que de acordo com Alegria & Muosty (2004) *cit.* Martins (2010) “A consciência fonológica é um pré-requisito fundamental para a aquisição da leitura, mas só é adquirida através de instrução directa, sendo necessário ensiná-la de forma lúdica na fase de educação pré-escolar” (p. 44). Neste sentido, é fundamental que os professores quando recebem os alunos no 1.º ano avaliem este pré-requisito pois, se o nível primitivo não estiver convenientemente trabalhado o processo de aquisição da leitura será dificultado. Assim sendo, conclui-se “Que a consciência fonológica é um dos preditores determinante da capacidade de leitura.” (*idem, ibidem*, p. 46)

Dimensão do controlo semântico

Por consciência semântica podemos entender “O conhecimento consciente das realizações e interpretações de significado que palavras ou frases podem conter.” (Sim-Sim, 1998, p. 236), ou seja, consiste numa ramo linguístico que estuda o significado das palavras. Neste sentido, podem incluir-se tanto “A compreensão como a produção de duplos sentidos, a deteção de anomalias, o uso de metáforas, a manipulação de sinónimos, a construção de paráfrases, o processo de definição

verbal e até a criação de situações de humor verbal” (*idem, ibidem*, p. 236). Numa sala de aula, este domínio deve ser bastante desenvolvido pois, as crianças precisam conhecer várias palavras e seus significados para as poder utilizar corretamente e diversificar o seu vocabulário que poderão utilizar nos textos que produzem.

Estamos a trabalhar a consciência semântica sempre que a criança faz um “Pedido de esclarecimento, (...), sobre o significado de uma palavra ou expressão quando a ouve pela primeira vez, ou quando a testa, usando-a” (*idem, ibidem* p. 236). Quando falamos em desenvolver a consciência semântica importa ainda perceber, como a criança é capaz de uma forma consciente separar os rótulos da realidade, isto é, entre a palavra (o rótulo) e o que ela representa na realidade, de identificar sinónimos, palavras com o mesmo significado, de parafrasear, ou seja, expressar o significado de uma frase recorrendo a uma outra em alternativa e de compreender metáforas, entendidas como figura de estilo em que o significado da palavras ou da frase não pode ser entendido de forma literal, mas com o sentido figurado. Como exercício em sala de aula para trabalhar esta competência pode apresentar-se uma palavra às crianças e pedir-lhes outras que signifiquem o mesmo, pode repetir o exercício contudo, no lugar de uma palavra pode dizer-se uma frase.

Dimensão do controlo sintático

Esta dimensão diz respeito ao estudo da forma como as palavras podem ser arrumadas de modo a formarem uma frase que pode ser gramatical ou agramatical, assim sendo, a consciência sintática “Reside na capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a (...) e justificando a correção” (Sim-Sim, 1998, p. 241). Antes dos seis anos de idade, as crianças começam a ganhar sensibilidade para a estrutura sintática das frases. No entanto, “Só a partir dos seis/ sete anos as crianças demonstram consistente e repetidamente consciência da aceitabilidade gramatical da língua materna.” (*idem, ibidem*, p. 242). Quando as crianças iniciam o processo de juízo sobre uma frase, normalmente, começam pelo conteúdo semântico e só depois passam para o conteúdo gramatical.

É possível trabalhar a consciência sintática assim, o primeiro passo, de acordo com Inês Sim-Sim (1998) , consiste na capacidade de repetir frases agramaticais sem

as corrigir, que diz respeito ao julgamento da agramaticalidade. Numa segunda etapa, definida ainda pela mesma autora, há lugar à correção do erro, ou seja, o aluno ser capaz de identificar a incorreção e seguidamente, ser capaz de a corrigir. Na sala de aula, podemos realizar exercícios deste tipo: dizer uma frase, por exemplo, “*As meninas joga à bola*” (Sim-Sim, 1998, p. 244) e pedir aos alunos que repitam a frase, sem a corrigir, seguidamente, devem dizer se está correta ou não, identificam a incorreção, devem corrigi-la e justificar a correção.

Dimensão da definição verbal

Quando pedimos o conhecimento consciente do significado de determinada palavra, estamos a falar em definição verbal. É, ainda, importante entender o que significa definir, que podemos compreender como implicando “Descrever o que significa o item em questão e reflecte o significado que o sujeito tem da palavra” (Sim-Sim, 1998, p. 239).

Antes da entrada no 1.º CEB, as definições realizadas pelos alunos limitam-se a incluir as características relativas à funcionalidade ou percepção. No entanto, a partir dos seis anos de idade, de acordo com Sim-Sim (1998), as crianças começam a adquirir a capacidade de produzir definições categoriais, em particular quando o que está a definir palavras pertencente à classe dos animais ou dos alimentos. É então que, “Através da definição podemos perceber quais as características que o sujeito identifica como relevantes” (*idem, ibidem*, p. 12).

Para trabalhar esta dimensão em sala de aula, com as crianças, pode recorrer-se a exercícios como, por exemplo, “Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: - O que é banana? - O que é vaca? – O que é regar?” (*idem, ibidem*, p. 13). É de salientar que vários autores defendem a existência de uma correlação entre o vocabulário apresentado pela criança e os seu nível de leitura, pois e citando Viana (2002) e Sim-Sim *et al.* (2008) “As crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão e sentido do texto, mesmo que a descodificação tenha sido conseguida, já que a capacidade para reflectir sobre a dimensão gramatical é que possibilitará às crianças a monitorização do sentido daquilo que estão a ler.” (Martins, 2010, p. 38)

Dimensão da pragmática

Este domínio e citando Sim-Sim, (2004) “Define-se como a capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação” (Martins, 2010, p. 38). As crianças durante o pré-escolar revelam problemas ao nível da linguagem oral que se revelam em vários défices linguísticos e psicolinguísticos. Muitas vezes à entrada para o 1.º Ciclo estas dificuldades ainda se fazem sentir e “Tanto podem afetar a compreensão como a expressão linguística e constituem importantes percursos das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura” (*idem, ibidem*, p. 39).

Isto porque existe uma estreita relação entre a linguagem oral e a leitura, este e os restantes factores não podem ser deixados de lado. Em contexto de sala de aula este domínio pode ser trabalhado através da promoção de regras de sala de aula tais como, o esperar pela sua vez para falar, não gritar na sala de aula e a adequação do discurso ao contexto, ou seja, a criança respeitar o tema e proferir o seu discurso de acordo com o que está a ser falado.

2.3.2 Domínio das representações do ato de leitura e escrita

As representações dos atos de leitura e escrita dizem respeito a pensamentos, por vezes erróneos, que as crianças manifestam relativamente à funcionalidade da linguagem escrita, aos aspetos figurativos da escrita e aos aspetos conceituais a detenção das conceções precoces erróneas ou desajustadas constitui um importante passo para a posterior adequação das estratégias de abordagem à leitura e escrita mobilizadas pelo professor.

Dimensão das conceções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita

Nesta dimensão existe uma preocupação em compreender o contexto da criança e a sua perceção da função que a leitura e a escrita têm para a sua vida. Neste

sentido, as crianças devem não apenas ter uma percepção de que serve ler e escrever, mas também, quais os sentidos e razões para aprenderem a ler e a escrever. Todo este processo de “descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização” (Martins & Niza, 1998, p. 48), esta descoberta assenta na criação de sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, as crianças compreenderem para que serve e têm razões motivacionais para quererem efetivamente aprender a ler e a escrever. A isto designa-se projeto pessoal de leitor/escritor.

Quando as crianças chegam à escola já contactaram de alguma maneira com a leitura e a escrita, e como afirma Margarida Alves Martins e Ivone Niza, *cit.* Ferreira (1990) “Hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1.º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita.” (p.48). É, então, necessário um professor compreender que o contacto com a utilidade da linguagem escrita, vai determinar a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem. Neste sentido, a vivência familiar em que a criança está inserida e a participação que a leitura e a escrita têm no seu seio familiar é fundamental para a construção do projeto de leitor e escritor.

Para compreender quais as conceções que as crianças trazem sobre a leitura, o professor pode, como explica Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1998), questionar os alunos sobre se conhece pessoas que saibam ler. É ainda importante perceber que se os seus familiares leem, o que é que leem pois, “Esses comportamentos desencadeiam nos filhos o desejo de poderem, também eles, vir a ler e a escrever.” (*idem, ibidem*, p. 51). Por outro lado, para compreender se as crianças alcançam os vários tipos de leituras, o professor pode levar vários objetos para a sala, desde dicionários, contas da água, jornais, revistas entre outros, e questionar os alunos sobre o que se pode ler em cada um destes objetos isto porque, “As crianças, antes do ensino formal da linguagem formal da linguagem escrita, formulam hipóteses sobre as relações ente diferentes suportes de escrita e respectivas mensagens.” (*idem, ibidem*, p. 53).

Este domínio é de extrema importância no sentido em que, a criança precisa de se sentir motivada para a leitura e a escrita, e apenas quando vivenciam situações em que é necessário ler e escrever é que estas começam a criar “Objetivos para a

aprendizagem da linguagem escrita. Tais objetivos decorrem das práticas culturais próprias do seu meio envolvente.” (*idem, ibidem*, p. 56).

Dimensão das conceções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita

Neste domínio o que se pretende é compreender se a criança consegue perceber as características formais que o ato de leitura envolve, assim como, as características formais dos materiais de leitura, as convenções do universo gráfico, os termos técnicos no ensino da leitura/ escrita e as regras convencionais de escrita. Sobre as características formais do ato de leitura é possível questionar os alunos sobre quando pensam que um adulto está ou não a ler. Algumas dirão que não é possível realizar a leitura sem voz, outras compreenderão que a leitura se faz independentemente da voz, outras ainda, perceberão a diferença entre olhar e ler.

Relativamente, às características formais do material de leitura, pode ser avaliado, através da apresentação de cartões, às crianças, com diferentes representações gráficas, podendo ter apenas uma letra, a mesma letra repetida várias vezes ou mesmo, várias letras diferentes, seguidamente, questionar os alunos se consideram que é possível ler cada um dos cartões ou não e perder-lhes que justifiquem a sua resposta. O professor pode obter as respostas mais diversas, dependendo do nível em que a criança está, quanto à conceção que manifesta, as crianças podem compreender que não é possível ler quando apenas temos letras iguais, ou quando só temos uma letra, mas consideram que já é possível ler se tivermos as letras todas diferentes, “Estes critérios de quantidade e de variedade que orientam a forma como muitas crianças ordenam o universo gráfico devem-se, certamente, à existência de um modelo cognitivo abstrato sobre o que é a palavra escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 60).

Quanto aos termos técnicos utilizados no ensino da leitura / escrita, à entrada para o 1.º Ciclo, os alunos têm dificuldades em ver a diferença entre palavras e letras, demonstram maior facilidade em distinguir letras e números, “Apesar de, mesmo a este nível, haver frequentes confusões que se traduzem por oscilações nas respostas de uma mesma criança às várias situações em que letras e números lhes são apresentados.” (*idem, ibidem*, p. 61). Por fim, quanto às conceções que as crianças

trazem como adquiridas relativamente às características convencionais, como são “A linearidade, a unidireccionalidade e a presença de espaços em branco entre as palavras” (*idem, ibidem*, p. 62). chegam normalmente, adquiridas com sucesso.

Todos estes conhecimentos acerca dos aspetos figurativos são de extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que muitas destas concepções devem ser alteradas por não corresponderem à realidade e o professor, se souber à partida quais as concepções com que está a lidar, já sabe como deve trabalhar e quais as dimensões com as quais deve insistir.

Dimensão das concepções acerca dos aspetos conceptuais da linguagem escrita

Muito antes da entrada no 1.º Ciclo as crianças realizam concepções sobre aquilo que a linguagem escrita representa. Nestas suas concepções nem sempre consideram que a linguagem escrita, corresponde à linguagem oral. O professor pode, em sala de aula, perceber a natureza das concepções da criança acerca da linguagem escrita pedindo-lhes que «escrevam», como sabem, palavras ou frases e, seguidamente, pedindo-lhes que as «leiam».

Assim de acordo com Martins & Niza (1998), se uma criança se encontra numa fase em que a escrita não é determinada por critérios linguísticos, quando lhe é pedido que escreva, não analisa a palavra oralmente e quando lê, faz uma leitura global, apontando de uma forma vaga. Quando se tapa parte da palavra e lhe é pedido que leia, repete a palavra totalmente, sem qualquer omissão. Quanto às frases, se lhe é pedido que aponte determinada palavra, aponta de uma forma vaga e sem critério. É ainda possível que nesta fase, “A criança estabeleça relações entre a sua escrita e o tamanho do referente.” (Martins & Niza, 1998, p. 68). Assim, por exemplo, podem dizer que a palavra urso é maior que a palavra formiga, visto que, o urso é maior que a formiga no real. A esta concepção dá-se o nome de hipótese quantitativa do referente, e a esta fase escrita pré-silábica.

Numa outra fase, designada de escrita silábica, a criança já realiza uma orientação por critérios linguísticos sendo que, representa a escrita por sílabas, no

entanto as letras são completamente arbitrárias. Assim, existe “Uma tentativa de correspondência entre o oral e o escrito” (*idem, ibidem*, p. 70).

Por fim, as crianças podem chegar ao 1.º Ciclo com uma escrita designada por fonetização que é orientada por critérios linguísticos, fazendo uma análise ao nível do fonema, existindo assim uma seleção de letras que já não será arbitrária. Nesta fase, as palavras escrita já se conseguem ler, existem erros, claro, mas “A leitura deixa de ser silábica, as operações de segmentação são conseguidas e a frase contém todas as palavras ditadas.” (*idem, ibidem*, p. 72).

Relativamente à leitura, existem três concepções diferentes sobre a linguagem escrita. Para se trabalhar este ponto com as crianças utilizam-se cartões com desenhos de objetos familiares aos alunos, com legenda. Nesta podem estar escritos os nomes de todos os objetos ou apenas alguns. Seguidamente, pede-se aos alunos que identifiquem o que está escrito.. A leitura feita pelas crianças pode ser designada como icónica, sendo que, nesta altura os alunos “Referem-se ao texto da mesma forma que se referem à imagem” (*idem, ibidem*, p. 76), ou seja, a criança faz uma leitura da imagem sem qualquer ligação ao texto escrito, por exemplo, num cartão com a imagem de um avião e com a legenda «avião», a criança lê «Os aviões andam rápido».

Numa outra fase, o texto é entendido como a etiqueta da imagem apesar de, ainda, fazer uma correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho da palavra, o que ocorre quando, por exemplo, “Se tapa uma parte da palavra «galinha» e se pergunta ao Bruno o que se pode ler, ele diz: «As patas da galinha»” (*idem, ibidem*, p. 77), uma clara prova de que está a trabalhar sobre o referente. Está ainda nesta fase uma criança que olha para uma legenda de um cartão com vários elementos e refere qual a palavra que está escrita pelo tamanho da mesma e o tamanho do objeto.

Por fim, existem ainda as crianças que estão numa fase em que “Procuram as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras” (*idem, ibidem*, p. 76), onde as crianças demonstram já estar a pensar sobre a linguagem e não sobre o referente como acontecia anteriormente.

É então importante compreender se as crianças percebem que a linguagem escrita é um código de símbolos visuais – as letras – que irão, por sua vez,

representar unidades mais pequenas do som – os fonemas. Entender este ponto é fundamental para a aquisição do processo de leitura e escrita.

2.3.3 Domínio da cognição

Entre outros Sequeira (1999) tem enfatizado a coorelação entre a cognição do aluno e a profeciência nos atos de leitura e escrita. Considerada uma dimensão importante, será a seguir desenvolvida nas dimensões memória e desenvolvimento cognitivo.

Memória

A memória é uma das funções essenciais a toda e qualquer aprendizagem e muitos autores têm procurado defini-la e categorizá-la. Neste caso, interessa, essencialmente, falar da memória de trabalho que como refere Gathercole & Alloway (2004) *cit.* Martins (2010) corresponde “À habilidade para suster e manipular a informação por um curto período de tempo” (p. 46). Os mesmos autores referem ainda como principais caraterísticas desta memória de trabalho o facto de ser:

- (i) Um sistema muito útil e flexível utilizado na vida quotidiana;
- (ii) requer atenção e a informação tende a perder-se se, por qualquer motivo, o processo for momentaneamente interrompido. É pois um sistema muito frágil, que não permite a reposição da informação perdida.
- (iii) por último, é um sistema que tem capacidades limitadas (*idem, ibidem*, p. 46).

Ao longo do processo de aprendizagem da leitura, a juntar à memória de trabalho deve dar-se uma igual importância à memória de trabalho fonológica que designa o “Processo de receber, analisar e processar o som dos elementos da linguagem” (*idem, ibidem*, p. 47). Durante o processo de leitura é preciso que as crianças realizem conexões entre a linguagem oral e a escrita, sendo fundamental a criação de traços de memória, “Estes traços permitem à criança lembrar-se ao ouvir ou ver um determinado som da fala qual é a sua correspondência” (*idem, ibidem*, p. 48).

Assim sendo, é de acordo comum entre vários autores que a memória fonológica é fulcral para a aprendizagem da leitura e que “Uma vez iniciada essa aprendizagem, desenvolve-se uma relação estreita entre ambas, mas que não é causal.” (*idem, ibidem*, p.48). É então, essencial compreender que a memória das crianças precisa ser estimulada e trabalhada e este trabalho pode ser feito através de diversos jogos. É de salientar ainda, o facto de o apelo à memória estar consagrado nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, e no que ao 1.º ano diz respeito, podemos ler no domínio de referência: Iniciação à Educação Literária, no objetivo: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos, no descritor de desempenho, “4. Recontar uma história ouvida” (Buescu *et al*, 2012, p.11) e ainda no mesmo domínio de referência mas no objetivo: Dizer e contar, em termos pessoais e criativos, encontramos o descritor de desempenho: “2. Dizer pequenos poemas memorizados” (*idem, ibidem*, p. 11).

Em suma, o professor poderá trabalhar a memória das crianças fazendo-as “Sentir prazer no que fazem, decorar músicas, como as cantigas de roda, brincar, fazer atividades novas e relaxantes é o que mais contribui para que uma criança tenha uma memória eficiente” (Kerdna, 2013).

Desenvolvimento cognitivo

Por cognitivo pode entender-se como estando relacionado com o processo de aquisição de conhecimento. Para que uma criança aprenda a ler é necessário que existam algumas competências cognitivas essenciais. Para Sequeira (1989), a leitura implica a descodificação dos símbolos gráficos, para as crianças conseguirem tirar significado desses símbolos é necessário uma maturação intelectual, que poderá ser traduzido por os alunos terem adquirido (i) a classificação múltipla de conceitos; (ii) a seriação; (iii) a ordem; (iv) a orientação e (v) a inclusão de classes (Sequeira, 1989, pp. 84 - 85). Estas capacidades foram testadas e correlacionadas positivamente com tarefas de leitura, verificando-se que os factores tanto linguísticos como sociais e afetivos são fundamentais para a construção de um modelo de leitura em que “Todo o proceso da informação é auto-controlado pelo leitor, através de estruturas cognitivas, como: a memória, a atenção, os conceitos linguísticos e experiências

culturais, que constituem a personalidade intrínseca de cada leitor” (Martins, 2010, p. 35).

Para se trabalhar o desenvolvimento cognitivo as aprendizagens devem ser ativas e promoverem a manipulação de objetos e materiais e uma metodologia de aprendizagem pela descoberta. É de reforçar a ideia defendida por Sequeira (1989) de que, os alunos deverão frequentar um bom pré-escolar onde se desenvolvam atividades de pré-leitura e/ ou viver numa clima onde existam experiências positivas em relação à leitura. A passagem do pré-escolar para a escola deve ser feita de modo “gradual e fácil para que a leitura venha naturalmente e para que a criança sinta o prazer que a leitura pode proporcionar e a utilidade da sua função comunicativa que a fará um membro mais útil na nossa sociedade” (Sequeira, 1989, p. 98). De salientar ainda, que para que exista uma ativação do desenvolvimento cognitivo deve ter-se em atenção tanto a motivação e a autonomia, a autoavaliação e autoconhecimento e que na sala de aula exista um ambiente de democracia e de justiça.

2.3.4 Domínio sócio-relacional

O desenvolvimento ao nível social pode ser designado como “A integração na sociedade e a diferenciação de cada um em relação aos outros” (Gonçalves, 1996). Desde sempre o ser humano procura viver em sociedade e desde cedo a criança é habituada a viver rodeada de pessoas e portanto, começa a perceber o que é viver em sociedade ou seja, começa a ter de aceitar o comportamento dos outros, a ter de comunicar quando deseja algo e aprende a ser amigo. Sendo por isso de salientar, como refere Silva (2008), que a “Família é a primeira arena do processo de desenvolvimento social”.

É de salientar ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita acarreta uma dimensão social, como refere Gonçalves (1996) “A sua aprendizagem ocorre em meio social, na relação com outros, onde se cruzam pontos de vista diferentes, incorporados numa multiplicidade de expressões” (p. 53). Assim sendo, existe uma relação estreita entre o desenvolvimento social e a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que para aprender estas competências, “A criança precisa de perceber, dar sentido e integrar a informação que recebe do ambiente; compreender conceitos

expressos por sinais, sons, símbolos” (*idem, ibidem*, p. 57). Isto porque a escrita acaba por ser uma linguagem social e não apenas de uso académico. Neste sentido, compreende-se que a leitura e a escrita acabam por ser meios de comunicação ao nível social e por isso, “O processo de aquisição da leitura, e da escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a cada cultura específica” (Martins, 2010, p. 18). Por outro lado, quanto mais diversificado for o ambiente cultural em que a criança vive melhor será também o seu desenvolvimento cognitivo, pois este desenvolvimento “será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante” (*idem, ibidem*, p. 17).

2.3.5 Domínio perceptivo e psicomotor

Nos anos 60 e 70 do século passado, atribuiu-se grande importância aos pré-requisitos de leitura e escrita perceptivos, e associados a estes os motores, sendo no seu conjunto considerados como determinantes para o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

De acordo com Frostig (1999), uma boa percepção visual é essencial para uma correta leitura de imagens, competência requerida para uma aprendizagem com sucesso na leitura e na escrita. Neste domínio a percepção “Envolve o reconhecimento, a discriminação e a interpretação sensorial” (Martins, 2010, p. 48). No processo de percepção em relação às aprendizagens da leitura são fulcrais alguns aspetos como: (i) “discriminação; (ii) coordenação visuo-motora; (iii) diferenciação da figura-fundo; (iv) constância perceptiva ou da forma; (v) posição espacial; (vi) percepção das relações espaciais, (vii) reorganização perceptiva e (viii) esquematização perceptiva” (*idem, ibidem*, p. 49-50). De entre as competências mais significativas para as atividades de iniciação à leitura e escrita destacam-se a discriminação, a constância perceptiva, a percepção das relações espaciais e, ainda, a coordenação oculomotora.

A discriminação diz respeito à capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre formas, tamanhos, objectos, figuras, letras ou números, estando envolvida quer na leitura quer na escrita correta. Esta capacidade é traduzida

essencialmente pelos alunos conseguirem distinguir as formas próximas, tais como, por exemplo, o **p** e o **q** ou o **d** e o **b**. Sem conseguirem ter a percepção da diferença entre padrões e figuras próximas, os alunos introduzirão erros frequentes nas tarefas de leitura e de escrita.

A constância perceptiva da forma, diz respeito à capacidade de perceber que um objecto tem propriedades invariáveis como por exemplo a forma, a posição ou o tamanho, apesar de a sua imagem poder apresentar-se com contornos variados. Esta é a capacidade que está na base na discriminação de grafemas com um desenho próximo, como **p** e **q**. A Percepção da invariabilidade do lado para o qual está virada a “barriga” do **p** é a condição básica para a criança não o confundir com o **q**. Um aluno que não revele constância perceptiva dirá que o **p** é o **q** virado para o outro lado.

A percepção das relações espaciais, consiste na capacidade que permite perceber a posição no espaço de um objeto relativamente a si mesmo e de si próprio relativamente ao posicionamento de outros objetos. Esta capacidade é requerida à criança para perceber a sequência das letras numa palavra e das palavras numa frase, ou para estabelecer a identidade de grafemas próximos como é o caso de **b** e **d** ou de **p** e **q** (O conhecimento dos conceitos esquerda e direita é imprescindível para o aluno não confundir grafemas próximos e adquirir constância perceptiva relativamente a grafemas próximos).

A coordenação oculomotora ou visuo-motora, é a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo. Trata-se de um pré-requisito que no que à escrita diz respeito, permite a orientação da visão sobre a mão, principalmente quando a apreensão e a manipulação de objectos exigem um permanente ajustamento e controlo motor, como é o caso do lápis de escrita. A coordenação oculomotora é igualmente um pré-requisito importante no que diz respeito à leitura, na medida em que a percepção dos grafemas e das palavras implica movimentos adequados dos olhos. De acordo com Stein (2001), existem dois sistemas principais envolvidos na percepção visual, os sistemas magnocelular e o parvocelular. O sistema parvocelular está adaptado à percepção de formas e de cor, e o magnocelular à percepção de

movimento. O sistema magnocelular desempenha um papel importante no processamento da mudança rápida de imagens, característico da leitura. Se este sistema for inadequado, as dificuldades de leitura surgirão.

2.4 Síntese da concetualização teórica dos pré-requisitos requeridos para a iniciação proficiente à leitura e à escrita

Com base nos referentes e argumentos teóricos atrás apresentados sobre o leque de pré-requisitos considerados atualmente como importantes para uma iniciação proficiente das crianças à iniciação à aprendizagem da leitura e escrita, estabelece-se o quadro concetual (quadro n.º 1), que resume os principais domínios e dimensões dos pré-requisitos aceites atualmente na literatura científica da especialidade como importantes para a iniciação eficaz à leitura e à escrita. A síntese apresentada, facilita ao leitor a visualização global dos aspetos considerados relevantes, e foi utilizada neste estudo quer para a construção do modelo de análise aos testes de avaliação diagnóstica de português à entrada no 1.º ano de escolaridade, quer ainda, como referente para a análise e discussão dos resultados encontrados.

Quadro n.º 1 – Síntese concetual de pré-requisitos para a iniciação à leitura e escrita

Domínio	Conceito	Dimensões
Oralidade	“Capacidade de argumentação e de expressão em contextos diversificados, visando audiências diferentes e intenções variadas, deverá constituir uma meta de ensino na escola.” (Sim-Sim, 1998, p. 32)	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminação auditiva - Consciência fonológica - Consciência semântica - Consciência sintática - Definição verbal - Pragmática
Representação do ato de leitura e escrita	<p>Ideias e representações das crianças acerca de como se lê e como se escreve.</p> <p>(Ferreiro e Teberosky, 1986)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita - Conceções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita - Conceções acerca dos aspetos concetuais da linguagem escrita
Cognição	O desenvolvimento cognitivo ou cognoscitivo, por sua vez, enfoca-se nos processos de pensamento e no comportamento que reflecte esses processos. (WordPress.)	<ul style="list-style-type: none"> - Memória - Desenvolvimento cognitivo
Emocional – Relacional	Capacidade de manter boas relações com os demais. (GROP, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Emoções e relacionamentos sociais
Perceptivo e psicomotor	Traduz a solidariedade profunda e original entre a actividade psíquica e a actividade motora. (Fonseca, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação óculomotora - Funções visoperceptivas

Capítulo III - Quadro metodológico

Tendo como fio condutor o exposto nos pontos anteriores, procedo neste capítulo à descrição da metodologia utilizada para a concretização da investigação. Assim, são referidas as opções e os procedimentos metodológicos, o desenho global do estudo, e o instrumento utilizado. O quadro teórico de referência fundamentou o plano de análise aqui apresentado.

3.1 Opções metodológicas

O objeto de estudo é determinante relativamente à escolha das metodologias de pesquisa. Neste sentido (Bell, 2004), diz-nos que a abordagem adotada e a escolha dos métodos de recolha dependem quer da natureza do estudo quer do tipo de informação a obter. Nesta investigação, o objeto de estudo são os testes de avaliação diagnóstica no âmbito da língua à entrada para o 1.º CEB, por conseguinte, a natureza deste objeto de estudo determinou as opções metodológicas tomadas. Trata-se de um estudo de natureza descritiva, que como refere Pinto (1990) é utilizado frequentemente numa fase exploratória ou inicial e cuja finalidade, é fornecer uma caracterização de base do fenómeno ou acontecimento. A metodologia associada a este estudo é a documental, aplicada à análise da presença ou ausência das dimensões linguísticas referidas pela literatura científica da especialidade com relevância para avaliação diagnóstica à entrada no 1.º CEB.

A investigação documental como refere Sousa (2005), pode considerar-se como um procedimento indireto de pesquisa, sistemático e reflexivo, controlado e crítico, procurando dados, factos ou relações em documentos existentes. Neste estudo, a metodologia de investigação documental incide sobre as fontes primárias (testes de avaliação diagnóstica) e não sobre fontes secundárias, como por exemplo a opinião de outros autores sobre os testes de avaliação diagnóstica.

Utilizei como instrumento de análise documental, os testes de avaliação diagnóstica aplicados aos alunos à entrada no 1.º CEB. A técnica da extração de resultados, foi a análise de conteúdo. Como refere Bardin (1977) a análise de conteúdo é uma técnica que pretende analisar a comunicação que poderá ser verbal e

não escrita. Esta técnica pode ser mais qualitativa ou mais quantitativa. Neste estudo a análise de conteúdo orienta-se por uma linha mais quantitativa, em todo o caso, a interpretação e a classificação das questões presentes nos testes de avaliação diagnóstica, na medida em que requerem uma heurística interpretativa, inscrevem-se claramente no paradigma qualitativo.

3.2 Procedimentos metodológicos

Como refere Quivy (2005), um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Este estudo teve como finalidade conhecer as práticas de avaliação diagnóstica no âmbito da língua à entrada dos alunos para o 1.º CEB. Neste ponto, apresento os procedimentos metodológicos utilizados. Com base no problema (Saber se os testes de avaliação diagnóstica realizados pelos alunos à entrada no 1.º CEB, avaliam corretamente as competências linguísticas consideradas para a idade como pré-requisitos fundamentais para o sucesso na aprendizagem inicial da língua), procedi numa fase exploratória, a um conjunto de leituras de aprofundamento teórico da temática, que me permitiram estabelecer o quadro teórico de referência, que fundamentou as questões de investigação. Posteriormente, e em articulação com as questões de investigação, estabeleci a metodologia (análise de conteúdo), planifiquei os procedimentos, construí o instrumento de recolha de dados (grelha de análise), procedi à análise do objeto de estudo (testes de avaliação diagnóstica à entrada para o 1.º CEB) e procedi à análise e discussão dos resultados.

3.3 Documentos analisados

Para a realização desta investigação recorri à análise de quatro testes de diagnóstico, todos realizados no concelho de Coimbra no corrente ano letivo. Atribui uma letra a cada um dos testes, para mais facilmente os conseguir identificar, os testes encontram-se em anexo identificados com os números 1, 2, 3 e 4 correspondendo, respetivamente ao teste diagnóstico com as letras A, B, C e D. Estas designações encontram-se igualmente nos quadros de análise. Os documentos objeto de análise, foram os utilizados por quatro agrupamentos de escolas do concelho de Coimbra no ano letivo 2013/ 2014.

3.4 Instrumentos de análise e procedimentos utilizados

Na análise efetuada aos 4 testes de avaliação diagnóstica atrás referidos, foi utilizado como referente concetual de comparação o quadro teórico apresentado neste trabalho e que reflete, a construção científica em torno da temática. A grelha de análise é composta por 5 domínios, o primeiro corresponde ao domínio da oralidade, que apresenta como dimensões a discriminação auditiva, consciência fonológica, controlo semântico, controlo sintático, definição verbal e pragmática; o segundo, o domínio da representação do ato de leitura e escrita, está subdividido nas dimensões das conceções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita, conceções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita e conceções acerca dos aspetos concetuais da linguagem escrita; num terceiro domínio encontramos a cognição que engloba a dimensão da memória e do desenvolvimento cognitivo; o nível sócio relacional encontra-se como quarto domínio e por fim, o domínio percetivo e psicomotor com as dimensões da coordenação oculomotora e funções visoperceptivas.

Na análise dos testes de diagnóstico foi registada na grelha referida a presença ou não de cada dimensão. Na discussão dos resultados foi utilizado o cálculo da frequência relativa de um modo global, ou seja, no total dos testes de diagnóstico, qual a frequência para cada uma das dimensões presentes. (apêndice 2)

Recorremos à Professora Cooperante para disponibilizar o teste de diagnóstico utilizado na escola para avaliar a sua turma, assim como os testes utilizados pelos Professores Cooperantes dos meus colegas de curso colocados em diferentes agrupamentos. Posso então, definir esta investigação como sendo documental, dentro desta está a investigação bibliográfica, que pode ser entendida como “Um método de investigação que procura a resposta para o problema através de pesquisa documental” (Sousa, 2005, p. 87), sendo neste caso os documentos entendidos como sendo os testes de avaliação diagnóstica.

Como é de esperar, pretende-se que a investigação seja o mais objetiva e com menos distorções possível. Esta apresenta ainda vantagens e desvantagens. “Uma das vantagens da investigação documental é a de permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasto do que o que se poderia investigar diretamente” (*idem, ibidem*, p. 88).

Por isso mesmo, acaba por ser mais trabalhoso e demorado visto que, uma das desvantagens “Reside na possibilidade de que algumas das fontes possam eventualmente conter dados errados ou conclusões inadequadas” (*idem, ibidem*, p. 88) daí que, este tipo de trabalho implique uma maior concentração na pesquisa e recolha de informação para que esta não seja deturpada e portanto, contamine toda a investigação e esta deixe de ser credível como se pretende.

Capítulo IV – Apresentação Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados da análise efetuada aos testes de avaliação diagnóstica aplicados aos alunos do 1.º CEB no início do 1.º ano de escolaridade, sendo realizada com base na análise, a discussão dos resultados.

4.1 Apresentação e análise dos resultados

Na apresentação e análise das questões incluídas nos testes de avaliação diagnóstica, os resultados serão apresentados na seguinte sequência de domínios: oralidade; representação dos atos de leitura e escrita; cognição; emocional – relacional; perceptivo e psicomotor. Quando se apresentam os resultados obtidos em cada um dos domínios, são também analisados os resultados obtidos em cada uma das suas dimensões.

No que se refere ao domínio da oralidade (ver apêndice 2), após a análise dos quatro testes de diagnóstico, podemos verificar que em todos, se encontra a presença da dimensão discriminação auditiva, com uma percentagem relativa de representatividade de (100%), pois consideramos a existência de compreensão do oral, visto que, para a realização dos exercícios, as questões têm de ser lidas às crianças e estas apenas conseguem realizar a tarefa se compreenderem o que lhes é pedido oralmente. Quanto às outras dimensões da oralidade (consciência fonológica, controlo semântico, controlo sintático, definição verbal e pragmática) não se encontram questões em nenhum dos testes que façam referência à avaliação de qualquer uma das dimensões referidas, pelo que a representatividade de cada uma das dimensões atrás referidas constitutivas do domínio da oralidade é de (0%).

Em síntese, embora o domínio da oralidade inclua uma dimensão bastante representada (discriminação auditiva), há dimensões da oralidade referidas na literatura como pré-requisitos determinantes para a aquisição da leitura e da escrita, que não aparecem sequer representadas nas questões incluídas nos testes de avaliação diagnóstica, particularmente as dimensões da consciência fonológica e do controlo semântico entre outras.

Relativamente ao domínio das representações do ato de leitura e escrita (ver apêndice 2), apenas encontramos questões neste domínio em duas das suas dimensões constitutivas (Conceções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita; concepções acerca dos aspetos concetuais da linguagem escrita). Verificou-se que a dimensão concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita, considerada na literatura como essencial na motivação dos alunos para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, não aparece representada em nenhuma das questões apresentadas nos testes de avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica da dimensão concepções precoces acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita, mostra que em dois testes (testes B e D), são formuladas questões relativas às concepções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita, com uma representatividade relativa no conjunto das questões dos quatro testes de (4%). A dimensão relativa à concepção precoce acerca dos aspetos concetuais da linguagem escrita está presente num dos testes (teste D), com uma representatividade relativa de 8% na totalidade das questões dos testes.

Em síntese, no domínio das representações dos atos de leitura e escrita há uma fraca representação deste domínio, quer porque as questões dos testes analisados não são representativas de todas as dimensões que constituem o domínio, estando ausentes dimensões importantes, quer porque a representatividade das dimensões representadas é claramente baixa face a outras dimensões de outros domínios.

Relativamente ao domínio da cognição (ver apêndice 2), observamos que todos os testes de avaliação diagnóstica incluem questões dirigidas a este domínio, incluídas nas duas dimensões que o constituem (desenvolvimento cognitivo e memória). Na dimensão desenvolvimento cognitivo, todos os testes de avaliação diagnóstica analisados (A, B, C e D) incluem questões como seriação, ordem e inclusão de classes. Verifica-se que as questões dos testes incluídas na dimensão do desenvolvimento cognitivo assumem uma representatividade relativa no conjunto das questões dos quatro testes de (38%). A dimensão memória está presente num dos testes (teste C), obtendo as questões relativas a esta dimensão uma representatividade relativa consideravelmente menor, cerca de (2%) na totalidade das questões dos quatro testes analisados.

Em síntese, o domínio da cognição apresenta-se consideravelmente bem representado na totalidade dos domínios considerados, sobretudo a dimensão do desenvolvimento cognitivo, que contrasta claramente com a fraca importância dada pelos docentes à dimensão memória para a aprendizagem inicial da leitura e escrita.

No que diz respeito ao domínio sócio relacional (ver apêndice 2), observamos que dos quatro testes de avaliação diagnóstica em análise, três apresentam questões neste domínio (testes A, B e D), perfazendo as questões associadas a este domínio uma percentagem relativa de (19%) relativamente à totalidade das questões dos restantes domínios nos quatro testes em análise.

Em síntese, os resultados da análise aos testes de avaliação diagnóstica neste domínio evidenciam uma representatividade relativamente alta, porque a percentagem relativa de questões associadas a este domínio nos testes é moderadamente alta.

Por último, a partir da análise ao domínio da psicomotricidade (ver apêndice 2), verificamos que em todos os testes de avaliação diagnóstica estão presentes questões dirigidas a este domínio, quer na dimensão coordenação motora quer na dimensão visoperceptiva. A representatividade relativa das questões incluídas nas duas dimensões que constituem o domínio da psicomotricidade, é de 15% para cada uma delas.

Em síntese, os resultados da análise aos testes de avaliação diagnóstica no domínio da psicomotricidade mostram que este é um domínio bem representado, porque todos os testes incluem questões nas duas dimensões que lhe dizem respeito e também porque a representatividade das questões na totalidade das dimensões é bastante alta, cerca de 30%.

4.2 Discussão dos resultados

Com base nos resultados analisados anteriormente, verificamos que todos os domínios de pré-requisitos para a leitura e escrita (oralidade; representação do ato de leitura e escrita; cognição; emocional – relacional; psicomotricidade) se encontram representados em pelo menos uma das dimensões, o que em si mesmo, confere um alinhamento globalmente considerado, com o quadro teórico de referência. No entanto, uma análise mais fina às dimensões representadas em cada um dos domínios

dos pré-requisitos, revela que das 14 dimensões consideradas, um total de 6 (42%) não aparece representada, por não se ter encontrado nenhuma questão na globalidade dos quatro testes, que se enquadre nelas. Esta análise mais fina já mostra um desfasamento considerável das questões incluídas nos testes de avaliação diagnóstica relativamente ao que é preconizado concetualmente pela literatura científica da especialidade, particularmente sub-representado encontra-se o domínio da oralidade (das seis dimensões que o constituem apenas foram encontradas questões enquadradas numa delas – discriminação auditiva). Dimensões da oralidade que assumiram recentemente uma importância acrescida na literatura científica e na formação de professores, como é o caso do desenvolvimento fonológico, não aparecem espelhadas nos instrumentos de avaliação diagnóstica analisados.

Em suma, e respondendo à primeira questão de investigação, poderemos dizer que nos testes de avaliação diagnóstica analisados há uma sub-representação de uma parte considerável (42%) das dimensões concetuais preconizadas pela literatura como importantes para a iniciação com sucesso das atividades iniciais de leitura e escrita. Acresce que esta sub-representação se situa predominantemente na oralidade, precisamente um domínio recente, que assumiu ultimamente forte relevância quer na literatura científica da especialidade, quer na formação dos docentes.

Quando consideramos a análise aos domínios e dimensões mais e menos representados, poderemos dizer paradoxalmente que o domínio mais representado é o da oralidade (Discriminação auditiva - 100%, totalizando 100% no domínio da oralidade), no entanto os resultados são uma consequência da realização dos testes de avaliação diagnóstica e não resultam do fato de se encontrarem questões explícita e intencionalmente dirigidas à dimensão em causa. Uma análise mais fina intra-domínio da oralidade, permite-nos verificar que nas restantes cinco dimensões constitutivas do domínio (Consciência fonológica, controlo semântico, controlo sintático, definição verbal e pragmática), não foram encontradas quaisquer questões que se incluíssem nas dimensões referidas.

Com uma percentagem de representatividade de (40%) segue-se o domínio do desenvolvimento cognitivo, o que deve realçar-se neste estudo. No entanto, há a registar uma percentagem diminuta de (2%) atribuída à dimensão da memória.

Em terceiro lugar figura o domínio da psicomotricidade, com (30%), igualmente distribuídos pelas dimensões oculomotora e visoperceptiva. Pré-requisitos desde há muito tradicionalmente trabalhados nas escolas do 1.º CEB, e que eventualmente com a quase totalidade dos alunos a frequentarem atualmente o Pré-Escolar, terá perdido alguma importância, ainda que seja um domínio bastante considerado pelos professores na avaliação diagnóstica.

Em quarto lugar aparece-nos o domínio sócio relacional (19%). É de considerar que este domínio esteja consideravelmente representado, na medida em que, sendo recente a sua importância científica, aparece traduzido de forma expressiva nos testes de avaliação diagnóstica.

O domínio das representações dos atos de leitura é o menos representado, com cerca de (12%). Uma análise intra – domínio permite-nos verificar que a dimensão das representações dos atos de leitura, considerada atualmente pela literatura da especialidade de extrema importância do ponto de vista motivacional, como é o caso da dimensão - Conceções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita, não aparece sequer representada.

Em síntese, procurando responder às questões de investigação que se relacionam com os domínios e dimensões mais e menos representados nos testes de avaliação diagnóstica, poderemos dizer que as representações dos professores subjacentes à elaboração dos testes de avaliação diagnóstica, evidenciam que:

- O domínio da oralidade (o mais representado, ainda que indiretamente), circunscreve-se à dimensão da discriminação auditiva, aspeto este importante, mas insuficiente do ponto de vista do preconizado pela literatura como pré-requisitos da oralidade considerados importantes para a iniciação aos processos de leitura e escrita.

- A importância dada à avaliação dos pré-requisitos de ordem cognitiva articula-se e é consentâneo com o preconizado pela literatura da especialidade, do ponto de vista da sua importância como pré-requisitos para a iniciação à leitura e à escrita. Em todo o caso, gostaria de perceber se os resultados dos testes neste âmbito, são valorizados e interpretados pelos professores como tendo importância para a iniciação à leitura e escrita, na medida em que as questões colocadas relativas a este domínio nos testes, assumem igualmente relevância, entre outros, para o domínio da matemática. A memória, considerado atualmente um pré-requisito fundamental, na

iniciação à leitura e escrita, em particular quando os professores usam metodologias de iniciação sintéticas, aparece praticamente desvalorizada nos testes de avaliação diagnóstica analisados, parecendo igualmente fora das representações de importância dos professores.

- Apesar do trabalho realizado ao nível do Pré-Escolar no domínio da psicomotricidade, este continua a ser um pré-requisito valorizado nos testes de avaliação diagnóstica, revelando-se como importante do ponto de vista das representações dos professores.

- O domínio sócio relacional aparece valorizado nas provas de avaliação diagnóstica, como um preditor importante das capacidades de iniciação à leitura e escrita dos alunos. Parecendo as representações dos professores mostrarem a importância da cultura e das experiências com os outros, incluindo as familiares e institucionais, relevância para a iniciação às atividades de leitura e escrita.

- Aparecendo bastante desfasados da concetualização teórica recente, surgem os resultados relativos ao domínio das representações dos atos de leitura nos testes de avaliação diagnóstica analisados. Aspetos como a funcionalidade da linguagem escrita, forte preditor da motivação para a leitura e escrita, parecem ser bastante desvalorizados pelas representações dos professores.

Em síntese, considerando conjuntamente domínios e dimensões, os mais representados e valorizados nos testes de avaliação diagnóstica parecem ser os domínios cognitivo, da psicomotricidade e ainda o domínio sócio relacional. Como menos valorizados na sua representatividade surge o domínio da oralidade e o das representações dos atos de leitura. As dimensões mais valorizadas são as da discriminação auditiva, desenvolvimento cognitivo e sócio relacional. As dimensões menos valorizadas parecem ser as seguintes: consciência fonológica, consciência sintática, definição verbal, pragmática e ainda, concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

No entanto, é de salientar que a avaliação a estas dimensões poderá ser realizada à posteriori em contexto de sala de aula, pois sabemos que existem outros meios de avaliação e que esta é feita diariamente. Ainda assim, estando apenas a considerar o primeiro instrumento de avaliação utilizado pelo professor para avaliar os pré-requisitos de iniciação às atividades de leitura e escrita, existem dimensões

que necessitam de ser valorizadas ou até mais valorizadas, face ao desenvolvimento científico da especialidade, espelhado no quadro de referência que serviu de base à análise presente neste estudo.

Capítulo V – Conclusões, limitações e perspetivas futuras

A realização desta investigação permitiu-me compreender a importância que a realização de testes de diagnóstico têm para a análise que o professor fará da sua turma, ainda assim, estes testes de diagnóstico deverão abranger um maior número possível de domínios e dimensões necessários à aquisição da leitura e da escrita pelos alunos, à chegada ao 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, foi necessário compreender, com recurso a bibliografia, quais os domínios que as crianças precisam ter adquiridos quando iniciam o seu percurso escolar.

Posto isto, procedi à construção de um quadro de análise que me permitisse verificar a presença ou ausência e o nível relativo de importância dos diversos domínios e dimensões nos quatro testes de diagnóstico que consegui obter. Estes testes de diagnóstico por apenas serem quatro e o facto de serem apenas do concelho de Coimbra, traduzem uma limitação à minha investigação, na medida em que as conclusões desta não poderão ser generalizadas aos testes de diagnóstico realizado em Portugal, uma vez que a amostra não é representativa dos testes de diagnóstico realizados no país.

Com a análise realizada aos resultados obtidos, é possível verificar que apesar de a oralidade ser um novo domínio e já estar contemplada nas Metas e Programas de Português para o Ensino Básico, esta ainda é uma componente que é fracamente avaliada nos testes de avaliação diagnóstica. Também é de assinalar a pouca referência à representação do ato de leitura e escrita, não havendo qualquer alusão às concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita. No entanto, as menções relativas às concepções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita e às concepções acerca dos aspetos conceituais da linguagem escrita são escassas. Em oposição ao desenvolvimento cognitivo que já aparece contemplado em todos os testes de diagnóstico.

A seleção dos pré-requisitos poderá ser outra limitação à investigação, visto que, poderão existir mais ou outros diferentes destes, não contemplados no quadro conceitual de análise. No entanto, considero que esta investigação poderá ser

continuada ao longo do tempo e ajustada à conjuntura e situação que se vive e portanto, considero que ao longo do tempo terei oportunidade de aprofundar e melhorar constantemente esta investigação. Nomeadamente, seria interessante que o estudo evoluísse no sentido de perceber qual a importância e significado atribuído pelos professores aos resultados obtidos relativamente à iniciação aos processos de leitura e escrita e, ainda, ao impacto da avaliação diagnóstica na diferenciação curricular eventualmente operada pelos professores no domínio da iniciação às atividades de leitura e escrita. Um outro aspeto que considero importante conhecer em investigações futuras, são outros recursos que o professor usa para se informar sobre as potencialidades iniciais dos seus alunos no domínio da iniciação à leitura e escrita.

Considero que deveria existir uma maior preocupação da parte dos professores em relação às concepções de leitura e escrita visto que, é importante o professor saber quais as ideias que as crianças trazem à entrada da escola para que, possam saber como devem abordar a leitura e a escrita. Hoje em dia, as crianças chegam ao 1.º Ciclo trazendo já consigo conhecimentos e competências com as quais o professor deve trabalhar e não partindo do princípio que são “tábuas rasas”. As concepções que as crianças trazem nem sempre são as mais certas e podem dificultar a aquisição de conhecimentos.

É neste sentido que o teste de diagnóstico adquire uma importância crucial no trabalho do professor, que deve ter noção que tem de preparar os seus alunos para o mundo real, um mundo que é cada vez mais global e competitivo. É nesta preparação para o mundo real que a preocupação em comunicar oralmente e por escrito de forma coerente e adequada ao público, e entender o que se lê, é fundamental. Deste modo, devemos ter a noção de que as crianças que estamos a educar hoje, serão adultos amanhã e se não adquirirem competências fundamentais não conseguirão vingar no mundo do trabalho, ficando também com uma cidadania de participação social comprometida.

PARTE II -
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Capítulo VI - Organização das Atividades de Ensino Supervisionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo clarificam-se no âmbito das diferentes componentes de formação das práticas de ensino supervisionado, as atividades formativas realizadas pela aluna no estágio relativo ao 1.º CEB.

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB que consubstancia o estágio supervisionado em 1.º CEB, foram desenvolvidas três dimensões formativas: a dimensão de pré-intervenção (planificação das aulas); a dimensão intervenção e, ainda, a de pós-intervenção (reflexão sobre a intervenção).

A dimensão planificação ocorreu ao longo do estágio na Escola Superior de Educação de Coimbra e visou a preparação em conjunto das aulas a lecionar pelo grupo de estágio. Todo o trabalho de planificação foi realizado conjuntamente, dado que pretendemos que as nossas atividades se estruturassem numa sequência lógica e integrada, que de outra forma seria difícil de conseguir. Semanalmente a Orientadora-Cooperante informava o grupo dos conteúdos a lecionar na semana seguinte. Na posse dos temas, o grupo reunia posteriormente com o Professor Supervisor, durante as aulas de Prática Educativa, de forma a definir estratégias didáticas e pedagógicas relativamente aos conteúdos a lecionar. Durante as aulas de Prática Educativa a pesquisa de materiais didáticos e a sua elaboração foram também atividades constantes.

A planificação é uma fase indispensável do trabalho do professor uma vez que, segundo Escudero *cit.* Zabalza, planificar é “Prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 1992). Assim, a apresentação da planificação das aulas estruturou-se em tabela por unidades temáticas, correspondendo a cada uma delas um tema aglutinador em torno do qual se desenrolaram as atividades. As planificações realizadas tiveram também em conta, um conjunto de aspetos consonantes com metodologia global construtivista que orientou as práticas de ação e de planificação do grupo de estágio, compreendendo assim e segundo Bruner os seguintes: “Os

processos de aprendizagem; o modo de estruturação e organização de conhecimentos; sequências mais apelativas de apresentação dos conteúdos; natureza e ritmo dos estímulos positivos e negativos” (Bruner, *cit* Cardoso, 2013, p. 230).

A dimensão intervenção, que corresponde à lecionação das aulas a partir do planificado, estruturou-se em dois momentos: o primeiro, ocorreu no início do estágio, teve a duração de duas semanas e visou a observação do contexto de intervenção (turma, ação da Orientadora-Cooperante; escola, agrupamento escolar), tendo-se revelado fundamental o conhecimento da turma para a fundamentação de práticas pedagógicas e de rotinas eficazes, e que serviu de referente para as planificações posteriores. O segundo momento, dito propriamente de intervenção, decorreu ao longo de dez semanas, dois dias por semana, às segundas e às terças-feiras, perfazendo um total de vinte dias. Por sermos três elementos no grupo de estágio e os dias de estágio serem dois por semana, decidimos dividir, inicialmente, o dia em três partes de modo a que cada uma de nós ficasse responsável por uma dessas partes. Progressivamente o período de intervenção diário alargou-se, e terminou com um dia por semana da responsabilidade de uma estagiária.

Durante a intervenção tivemos oportunidade de trabalhar várias temáticas desde épocas festivas como o magusto, o Natal e o dia de Reis, a temáticas por nós propostas como a alimentação saudável. Mais especificamente, no respeitante à área do português foram trabalhadas diversas histórias com diversos tipos de texto: narrativo, poético, lengalengas. Foram ensinadas várias letras, trabalhada a fonologia, grafia, assim como, o ensino da leitura e da escrita de pseudo-palavras e palavras.

Quanto à matemática foram trabalhados os números até 10, assim como, as somas, subtrações resolução de pequenas situações problemáticas. Ainda tivemos oportunidade de trabalhar o domínio da geometria fazendo referência aos polígonos, e posteriormente, aos sólidos geométricos poliedros e não poliedros. Assim como, o domínio Organização e Tratamento de Dados com o trabalho dos pictogramas.

Ao nível do Estudo do Meio foram trabalhados temas como “A segurança do seu corpo” através do trabalho de questões de segurança, “O seu passado próximo”, permitindo que aprendam os dias da semana, noções de tempo e ainda, “As suas

perspetivas para o Futuro próximo” levando os alunos a exprimirem as suas aspirações e projetos futuros.

Ao longo do tempo de intervenção o grupo promoveu a utilização de material interativo tais como, jogos, PowerPoint's, histórias e atividades. Assim como, material manipulável como o cuisineire, blocos lógicos. E ainda, material existente na sala ou criado por nós como livros, manuais, fichas de trabalho, músicas, material de expressão plástica e material reciclado. Depois de terminada esta fase de intervenção, posso concluir que o facto de estarmos em grupos de três elementos foi vantajoso, dado que nos permitiu uma maior interação na fase de elaboração das planificações.

Por último, a dimensão pós-intervenção, permitiu-me realizar a constante adequação das práticas pedagógicas. Esta componente ocorreu semanalmente ao longo das dez semanas de estágio depois da intervenção das estagiárias, isto é, depois das 16 horas. As estagiárias reuniam com a Orientadora-Cooperante e também com o Professor Supervisor, quando presente. Foram analisadas oralmente a adequação das intervenções do ponto de vista científico e pedagógico, as aprendizagens dos alunos daí resultantes, e os aspetos éticos envolvidos nas intervenções; depois de analisadas conjuntamente as intervenções de cada uma das estagiárias, foram quando se considerou oportuno, redesenhadas por parte das mesmas, novas propostas de intervenção. Por último, foi semanalmente e de forma sistemática realizada a avaliação das estagiárias e preenchidas as respetivas folhas de presença. A componente reflexiva oral foi igualmente acompanhada por uma reflexão individual escrita semanalmente por cada uma das estagiárias, tendo estas fundamentado as aqui designadas experiências-chave. Considero que a partilha em aula das experiências vividas pelos vários elementos foi muito vantajosa, conseguimos partilhar atividades e aprender bastante com as práticas umas das outras e, sem dúvida, que todas nós enriquecemos com esta prática.

Capítulo VII - Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

As duas primeiras semanas de estágio permitiram a observação do contexto da turma, bem como da escola e do agrupamento. No seu conjunto, as informações recolhidas, permitiram a caracterização contextual que se segue e foram fundamentais para o estabelecimento das orientações pedagógicas que fundamentaram de modo global as intervenções.

7.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas estende-se pela margem direita do rio Mondego. A escola sede do agrupamento foi fundada a 16 de outubro de 1972. A população escolar do Agrupamento é constituída maioritariamente por alunos que residem nos arredores da zona de influência da escola. As instituições escolares que constituem o agrupamento situam-se numa zona alargada que concentra diversas superfícies comerciais e serviços, ou seja, estas instituições servem uma população maioritariamente urbana, contrariamente a apenas uma delas, situada numa zona rural.

A população escolar do agrupamento é constituída por cinquenta crianças que frequentam os Jardins de Infância. No 1.º CEB, há um total de quatrocentos e oitenta e cinco alunos, divididos pelos 4 níveis de ensino. Relativamente ao 2.º e 3.º CEB existe um total de seiscentos e seis alunos nestes níveis de escolaridade. Existem ainda, no total, quarenta e cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Neste agrupamento lecionam cento e trinta e nove docentes. No que diz respeito ao pré-escolar são conhecidos quatro educadores de infância, no 1.º CEB existem trinta e dois docentes a lecionar. Por sua vez, o 2.º CEB é constituído por trinta e oito docentes. Nos departamentos que correspondem às áreas disciplinares do 3.º CEB, deparamo-nos com quarenta e cinco docentes. No departamento de Educação Especial, existem nove professores a exercer funções no agrupamento.

Existem, ainda, no total cinquenta e três elementos do pessoal não docente, distribuídos por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Psicólogo.

No início do ano letivo elaboram-se um conjunto de documentos que pretendem que o funcionamento da escola seja proveitoso e que os alunos se sintam confortáveis para aprender. Destaco aqui o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI). O Projeto Educativo (PE) decorrido entre 2010/2013 intitula-se “Cidadania Comvida”. Segundo o PE, este é o resultado “Das reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projetos concretos de intervenção perfeitamente adequadas aos textos/contextos imediatos” (Vilar, 1993, p.29). Com este projeto, o agrupamento pretende formar cidadãos, numa sociedade global e em constante mudança, íntegros e sãos de mente e corpo. O agrupamento dá primazia à celebração de dias como o Magusto, o Halloween, o Dia Mundial da Alimentação, atividades de Natal, Carnaval e Dia Mundial da Criança.

Elaboram-se também, projetos no início do ano. No 1.º CEB desenvolve-se, com estes projetos, a ecologia e a cidadania, bem como projetos de matemática e de português, envolvendo a leitura de livros. As visitas de estudo são essencialmente a bibliotecas e a monumentos ou instituições dentro do concelho de Coimbra, privilegiando o conhecimento da cultura local.

No 2.º CEB observa-se uma grande exploração do inglês e da música nas atividades desenvolvidas. Contudo, tal como em todos os ciclos, abordados anteriormente, dá-se muita importância à matemática em atividades como o jogo do 24 e ao português, incentivando o gosto pela leitura. No 3.º CEB, há uma aposta por parte do agrupamento, no inglês, na biologia, física e química.

Quanto ao Regulamento Interno do Agrupamento, podemos verificar que este vai ao encontro do Decreto-Lei n.º75/2008, oferecendo toda a informação relativa ao funcionamento das escolas do agrupamento. A construção deste documento favorece a constituição de lideranças fortes que levem o exercício de um agrupamento a bom porto e reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos.

7.2 Caracterização da escola

A escola localiza-se na freguesia de Santo António dos Olivais, na cidade de Coimbra. A zona onde se situa é considerada, hoje, uma das mais ricas da cidade. É constituída por zonas comerciais, como o Atrium Solum e o Dolce Vita, as Piscinas Municipais de Coimbra, o Estádio Municipal de Coimbra, um Pavilhão multiusos, zonas residenciais e escolas.

Relativamente ao 1.º ciclo, a escola é constituída por doze turmas, sendo que cada ano é constituído por três turmas. Cada turma tem entre vinte e um a vinte e seis alunos, num total de duzentos e noventa e cinco alunos. De uma forma geral, pode-se dizer que o nível socioeconómico das famílias é médio/ alto, pois, apesar de haver alguns alunos com subsídio escolar, a maior parte deles não apresenta problemas económicos.

Quanto ao número de professores, existem neste momento doze professores efetivos no quadro do agrupamento, tendo mais dois professores de apoio educativo e um de educação especial. Nas Atividades Extra Curriculares (AECs) lecionam três professores para cada disciplina, isto é, Inglês, Educação Musical, Atividade Física e Desportiva e Atividades lúdico-expressivas, exceto Educação Moral Religiosa Católica que só existem dois professores. A escola conta ainda com a ajuda de seis assistentes operacionais. No geral o número de professores e de pessoal auxiliar é suficiente e mostra-se adequado.

O clima relacional que se sente na escola é bastante agradável. A relação entre professores é de interajuda, falando entre si sobre as atividades que realizam. O clima professores e pessoal técnico e auxiliar também é de cooperação. Os professores e os alunos têm uma relação de confiança e respeito, devido à ajuda que estes se disponibilizam a dar-lhes, mesmo nos recreios, sendo que todos os dias há professores a vigiar. Os pais demonstram uma relação próxima dos professores e uma grande preocupação com a educação dos filhos, visto que, vão regularmente à escola, na hora de atendimento. Por fim, a relação entre os alunos é afetuosa, tanto entre alunos da mesma turma como do mesmo ano, mas também entre os mais velhos e os mais novos, existindo o apadrinhamento dos alunos do 4º ano para com os do 1º. ano

de escolaridade e, é frequente verem-se alunos de diferentes idades a brincarem juntos no recreio.

Esta escola é recente, tendo começado a funcionar no ano letivo de 2011/2012. É constituída por dois edifícios, sendo um destinado ao 1.º Ciclo e para salas de utilização comum, como o refeitório, a biblioteca, a sala de professores e o vestiário, e o outro para o Jardim-de-infância. Os dois estão unidos por um corredor envidraçado. O edifício principal (destinado ao 1.º ciclo) é composto por dois pisos. No r/c situam-se seis salas para as turmas de 1.º e 2.º ano, a Sala Polivalente/Refeitório, a Copa, a Sala de Trabalho dos Professoras e a Sala de Atendimento aos Pais. No 1.º andar existem mais seis salas para o 3.º e 4.º ano, a Biblioteca e a Sala dos Professores. A outra parte do edifício (destinada ao Jardim-de-infância) é constituída por duas Salas de Atividades e uma Polivalente. Por fim, toda a área é vedada, tendo uma zona de recreio constituída por um campo de futebol, um parque infantil e espaços verdes. Relativamente ao salão polivalente, este foi projetado para funcionar no mesmo espaço do refeitório, o que implica que não seja funcional pois, é necessário retirar as mesas e cadeiras constantemente. No recreio, não existe um espaço físico que permita que os alunos brinquem quando está a chover, o alpendre é pequeno para o número de alunos que existem na escola.

No entanto, a escola possui bastante equipamento para a prática desportiva. Esta dispõe, ainda, de bastante equipamento educativo, que o professor pode requisitar sempre que o entender. Todas as salas estão equipadas com um computador, um projetor e um quadro interativo. A biblioteca ainda não tem um número muito elevado de livros, também porque ainda não tem muito tempo de existência, mas possui um computador, um espaço onde se podem realizar teatros e mesas para que possam ser lá realizados trabalhos.

7.3 Caraterização da Turma e da organização do trabalho pedagógico

A turma onde estagiei, do 1.º ano de escolaridade, é composta por 26 alunos, dos quais 9 são rapazes e 17 são raparigas, todos têm 6 anos de idade. Antes da entrada na escolaridade todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar pelo menos, um ano.

O nível sociocultural da turma apresenta-se elevado visto que, a maioria dos pais da turma são licenciados num total de vinte e quatro encarregados de educação, apenas dois tem como habilitações literárias o Bacharelato, treze apresentam o 12.º ano de escolaridade, seis pais possuem o 9.º ano de escolaridade e apenas um o 6.º ano de escolaridade. Por outro lado, três têm o mestrado e outros três o doutoramento.

A média de idades dos pais situa-se entre os 40 e os 41 anos, o que podemos justificar pelas elevadas habilitações literárias que levam a que a constituição de família seja feita mais tarde do que o que acontecia no passado. Podemos ainda afirmar que o nível socioeconómico da turma está no médio-alto pois, apenas seis alunos recebem subsídio.

Relativamente, à frequência de AEC's, apenas dois alunos não frequentam qualquer tipo de atividade extra-curricular e dezasseis alunos frequentam todas as atividades. Nenhuma das crianças apresenta deficiência ou qualquer tipo de dificuldade motora ou cognitiva, mas visto que é uma turma de 1.º ano e estando no 1.º período, ainda não é possível afirmar que não virão a existir crianças com problemas comportamentais ou tendo NEE. No entanto, analisando a turma de perto é possível verificar que apenas uma aluna apresentou dificuldades no início, no entanto já está a ser auxiliada e já melhorou bastante, assim, apenas exige mais acompanhamento. Um outro aluno revela problemas em estar concentrado, permanecer sentado na sua cadeira e esperar pela sua vez para falar, no entanto a professora procura remediar a situação colocando-o à frente e junto de uma aluna mais concentrada. Ainda assim, esta situação poderá vir a ser diagnosticada e direcionada para ajuda especializada.

Na sala de aula, as mesas estão organizadas em U e no meio estão 3 mesas, nas duas primeiras estão os dois alunos com dificuldades acompanhados de um aluno mais calmo e atento, este tem como objetivo ajudar o colega. Podemos verificar ao entrar na sala que a parede do fundo é destinada a colar materiais como cartazes informativos e materiais produzidos pelos alunos. Todos os materiais como sejam: os livros, materiais de pintura, folhas, cadernos, entre outros, estão organizados em armários específicos. Numa das prateleiras da sala estão a criar a biblioteca de turma, constituída por livros dos alunos e da professora, que estes podem requisitar e ler.

Esta biblioteca é criada no 1.º ano e permanece até ao 4.º ano podendo os alunos trazer e levar livros, sempre que assim o entenderem.

As aulas são maioritariamente planificadas pela professora, existindo no entanto, alguns projetos como, o “Projeto de sensibilização para a leitura”. Relativamente, aos recursos didáticos, a professora utiliza materiais trazidos e preparados por si mas também, recorre a materiais trazidos pelos alunos para a aula. Na sua prática, a professora recorre a vários tipos de materiais, o manual escolar é utilizado ocasionalmente e mais como forma de consolidação e não como recurso preferencial. A professora procura recorrer ao equipamento informático e audiovisual, passando depois para uma abordagem que permite aos alunos manipularem objetos e trabalharem com todos os sentidos, ou seja, sempre que possível a professora leva materiais concretos para os alunos terem a oportunidade de manipular, cheirar e sentir. E são sempre estruturados, isto é, a professora nunca leva um material que depois seja esquecido, existe uma articulação entre as temáticas e as atividades realizadas. Podemos dizer que a professora valoriza e fomenta a comunicação oral dos alunos, muito porque estes ainda não têm a capacidade de comunicar de forma gráfica e, portanto, quanto melhor conseguirem falar melhor irão conseguir escrever.

Durante as atividades letivas existe uma altura do ano em que é permitido aos pais e/ou encarregados de educação irem à escola e ensinarem algo aos alunos, promovendo-se desta forma a interação escola/família, numa atividade designada por “Pais na escola”.

Na sala de aula, a professora estipulou regras de funcionamento que estão afixadas na parede para que os alunos as vejam e que incidem principalmente em regras de organização social. Quanto a rotinas, a professora tem algumas e que se mantêm como: a rotina de entrada com a música de bom dia; na segunda-feira têm “A hora das novidades”; todos os dias começam por saber em que dia estão, procurando a professora que os alunos consigam e justifiquem, segue-se qual o mês em que estão e o ano, por fim, olham para a janela e um aluno identifica o estado do tempo que é afixado no cartaz do tempo.

A gestão do tempo não é feita de forma rigorosa, se uma ficha não for terminada numa aula pode ser terminada na hora seguinte, mesmo que seja outra área a ser trabalhada. Apesar de no horário os alunos terem as horas específicas para cada área

disciplinar, existe a possibilidade de realizar alterações, se assim for necessário, no entanto, pretende-se manter esse horário, ainda assim, como existe uma articulação entre tudo o que é feito, as mudanças de disciplina são facilmente feitas e quase sem os alunos notarem.

Quanto à articulação curricular, existe entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo sendo que, quando os alunos saem do primeiro nível para o segundo, as professoras trocam impressões sobre o comportamento, possíveis problemas, entre outros aspetos que considerem relevantes.

No que às AEC's diz respeito, não existe um controlo do trabalho dos outros professores, contudo os professores das AEC's conhecem o programa do 1.º CEB e normalmente as temáticas acabam por estar relacionadas, como é o caso da Educação Física, em que os professores no início do ano comunicam aos professores titulares o seu plano anual e estes têm de aprovar. Existe uma ligação mais forte quando a professora titular precisa de algum apoio e recorre, por exemplo, ao professor das Artes Plásticas para a realização de algum material mais complexo e/ou professor de Música nomeadamente, na altura de preparar as festas na escola.

Capítulo VIII – Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção em sala de aula é neste capítulo fundamentada, justificando-se as opções pedagógicas com base nas características do contexto educativo evidenciadas atrás. Nele, se inclui igualmente, a reflexão que decorreu das experiências profissionais vividas durante o estágio e consideradas mais significativas, designadas aqui por experiências-chave.

8.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

As práticas pedagógicas que mobilizámos e as planificações que as sustentaram, só assumem relevância teórica e adequabilidade se, por um lado, se ancorarem adequadamente ao contexto da turma e se, por outro lado, as linhas de orientação pedagógica traçadas responderem com eficiência ao desafio colocado pelo contexto. Deste modo, a fundamentação das intervenções estará ancorada no contexto onde intervimos e procurámos no quadro das opções pedagógicas disponíveis seleccionar aquelas que, do ponto de vista geral, nos pareceram as mais adequadas e promotoras de aprendizagem naqueles alunos.

Uma primeira preocupação foi estabelecer uma transição suave entre os hábitos e rotinas trazidos pelos alunos da Educação Pré-Escolar, continuados pela Professora Cooperante, e o nosso trabalho na turma, foi o de dar continuidade nas nossas práticas em sala de aula, aos novos hábitos e rotinas instituídos pela Professora Cooperante. Como refere (Fernandes, 2000), a transição entre ciclos é hoje reconhecida como um ponto crítico do sistema educativos, promovendo as dificuldades num máximo significativo aos alunos, deste modo procurámos continuidade com as estratégias da Orientadora Cooperante.

Antes de começarmos a trabalhar com os alunos pensámos que seria vantajoso criar uma motivação, isto é, termos algo que duraria todas as nossas semanas de intervenção e que motivaria os alunos, prendendo-lhes a atenção. Decidimos criar uma missão, contamos-lhes que a fada arco-íris ficou sem cor, e a missão deles é terem um comportamento adequado para conseguirem receber peças de um puzzle e

recuperar as cores da fada. Os alunos ficaram muito entusiasmados e acabaram por começar a chamar a atenção uns aos outros.

Num outro sentido, compreendemos que a oralidade e o “espaço” dado pela professora à comunicação dos alunos entre si, de si para a professora e da professora para os alunos, é fundamental, na medida em que se converte num instrumento poderoso e único nesta fase de participação e integração social. Assim, partilhar experiências, promover a comunicação oral dos alunos, melhorar a forma de comunicarem, compreenderem o que é dito ou lido, foram estratégias que configuraram de forma transversal as nossas práticas fundamentadas na perspetiva de (Ferreira, *et al.*, 2004).

À segunda-feira, na segunda parte da manhã, tivemos a ida à biblioteca no nosso horário de intervenção, sentimos necessidade de nos adaptar e entendemos que seria fulcral que a história lida na biblioteca não caísse no esquecimento. Para atingirmos este objetivo procurámos escolher uma história que nos permitisse analisar e trabalhar tanto o português como a matemática e que fosse o mote para os dois dias de intervenção. Sabemos a importância que as histórias tem para as crianças, “As histórias para crianças são basilares para as aprendizagens no domínio linguístico, perceptivo-cognitivo e afectivo-social, mas têm sobretudo um papel fundamental na formação do carácter e descoberta da vida” (Duque, 2005, p. 3). Por outro lado, sentimos que era importante ter um momento de leitura pois, tínhamos uma aluna que já sabia ler, era objetivo mantê-la motivada e portanto, ela era convidada, pontualmente, a participar na leitura da história. Uma outra motivação para a leitura de histórias foi o facto de verificarmos que os alunos mais inquietos gostavam deste momento e revelavam um melhor comportamento aquando da leitura, sendo esta depois a motivação para as outras intervenções, acabando os alunos por ficarem mais interessados.

No entanto, quando pegamos num livro não nos limitamos a lê-lo aos alunos, existe um trabalho prévio. Primeiramente, analisamos a capa do livro, e vamos questionando, sobre quais os elementos que encontram. Deste modo, começam a fazer previsões sobre a história. Só depois com os elementos que vão indicando chegam ao título. Esta conversa prévia serve para introduzir o tema, mas também para “Ativar conhecimentos prévios de modo a que o texto ganhe sentido, de modo a

que o que vamos conhecer de novo “encaixe” no mundo do aluno” (Azevedo, 2007, p. 48). Só depois é feita a leitura da história, tendo a preocupação de fazer pausas específicas para que os alunos antecipem acontecimentos, “As leituras devem proporcionar o diálogo: a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos; a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos” (*idem, ibidem*, p. 15). No fim da leitura da história, fazíamos o confronto do que tinham ouvido com as previsões que os alunos tinham feito. Por fim, realizávamos o reconto da história, esta tarefa foi muito importante pois, quando realizamos este trabalho estávamos a ensinar os alunos a “Identificar informação relevante e a afastar informação irrelevante. Esta é uma competência fundamental. (...) para a escola, mas também para a vida” (*idem, ibidem*, p. 49). Nestes momentos de leitura, procurámos promover a leitura de vários tipos de texto, desde o narrativo, as lendas, as lengalengas, os poemas, “A seleção de textos, para além de ser diversificada, deve incluir materiais com um nível de leitura superior à competência leitora dos alunos” (*idem, ibidem*, p. 15).

No que à escrita diz respeito, e sobretudo no 1.º ano de escolaridade, a existência de um modelo que possa facilitar a estruturação do pensamento das crianças e a correta sequência das “Pequenas grandes” tarefas dos alunos é muito importante. Neste sentido, procurámos que, relativamente ao espaço, as crianças comesçassem a perceber que um novo dia se escreve por baixo do dia anterior, muitas vezes o que fazem é encontrar um espaço livre e escrever. Por isso, antes de começarem a escrever era nossa preocupação passar pelos cadernos dos alunos e marcar com um ponto onde deveriam começar. É possível ir indicando o sítio no caderno sem que exista uma ansiedade muito grande, porque são os próprios alunos a distribuir os cadernos, estes deveriam olhar para as etiquetas colocadas em cada caderno e tentar ler o nome. Esta é uma tarefa muito importante e que lhes permite ir contactando com o nome dos colegas e com o processo de leitura.

Num outro sentido, foi dada uma ênfase ao trabalho a pares e mais tarde no trabalho alargado, no sentido de trabalhar a cooperação. Segundo Vygotsky *cit* Damiani (2008) “As atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (p. 215).

Por outro lado, tentámos sempre trabalhar pela descoberta, ou seja, serem os alunos a descobrirem o que já sabiam ler/ escrever, sabemos que assim se sentiam muito mais motivados para o processo de leitura e escrita, tal como nos refere Azevedo (2007) “As crianças como construtores ativos da sua própria aprendizagem” (p. 21). Procurámos ainda ter uma diversidade de linguagem, representações e tipologias de trabalho, procurando deste modo responder aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

No que toca à matemática, tudo o que foi descrito anteriormente acaba por se aplicar pois, não existiu uma divisão marcada das disciplinas, no entanto, nesta disciplina, como é óbvio recorremos a material específico como o material manipulável. Tivemos a preocupação de realizar vários tipos de representações para uma mesma ideia, partindo sempre do concreto e só depois chegando ao abstrato, prática já levada a cabo pela Professora Cooperante e que fizemos questão de manter. Dado que, como sabemos, os alunos são todos diferentes e como tal, aprendem de maneiras diferentes e temos de tentar que a matéria chegue a todos portanto, a diversificação foi uma constante. Também foi preocupação que aplicassem o que aprenderam, os alunos aprendem fazendo e, por isso, foi fundamental colocá-los a aplicar.

Existiu ainda uma procura de formas de autorregulação no trabalho dos alunos, para tal, no final de cada dia os alunos realizaram a autoavaliação, mais uma rotina que mantivemos, mas com a construção da nossa própria ficha e que acabámos por, em conversa com a Professora Cooperante, acrescentar dois parâmetros, o “Realizei os trabalhos de casa” e o “Cheguei a horas”. Com esta autorregulação “Procura-se (...) que os alunos ganhem gosto, e a responsabilidade, pela auto-aprendizagem, tendo dela um sentido crítico, isto é, de auto-avaliação” (Cardoso, 2013, p. 231).

Tivemos ainda a preocupação em enquadrar as práticas nos planos das orientações do Projeto Educativo do Agrupamento, a partir da integração nas práticas pedagógicas dos projetos desenvolvidos pela escola. Assim, fizemos com que a nossa intervenção fizesse parte da escola tanto ao nível de participar nas datas festivas, através da decoração do placard à porta da sala, relativa ao dia em causa, como também participámos nas atividades da escola e projetos da mesma.

A par destas práticas também as expressões tiveram uma intencionalidade, conseguimos aliar as artes plásticas à matemática por exemplo, através da análise de quadros de pintores famosos que utilizavam figuras geométricas nas suas obras e pedindo aos alunos que fizessem eles mesmos quadros, apenas com recurso a figuras geométricas.

Em suma, as práticas em 1.º Ciclo foram desenvolvidas de um modo articulado, ou seja, as aprendizagens fazerem sentido para os alunos e, em contexto de sala de aula, nada aconteceu por acaso. Este será um trabalho que o professor deverá ter em atenção e procurará fazer de modo a que os conhecimentos sejam adquiridos por parte dos alunos e de um modo fácil e eficaz.

8.2 Experiências – Chave - Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do estágio houve momentos e situações que me fizeram refletir sobre a minha ação e sobre as minhas próprias competências profissionais e pessoais. As situações mais significativas prenderam-se com o comportamento de alguns alunos. As experiências- chave a seguir refletidas, giram em torno do comportamento de hiperatividade de um dos alunos e respetiva intervenção.

8.2.1 Compreensão da problemática do aluno perturbador em sala de aula

Problema

Quando contactámos com a turma, através da observação, verificámos de imediato que um aluno revelava dificuldade em estar sentado no seu lugar, estar em silêncio e respeitar as regras da sala de aula, em particular a regra de colocar o dedo no ar, antes de falar. Para colmatar esta dificuldade de concentração, a professora colocou-o no lugar da frente e no meio do U, junto de uma aluna mais calma e que tem como função, acalmar o aluno em questão e ajudá-lo a estar concentrado durante as atividades letivas.

Este aluno ainda não é identificado como tendo algum tipo de défice no entanto, a professora pensa que o aluno poderá sofrer de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Ao longo desta experiência-chave procurarei debruçar-me sobre o que caracteriza esta perturbação comparando-o com o comportamento do aluno em questão.

Desenvolvimento

Antes de mais, é conveniente entender o que é Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Quando falamos desta disfunção, e muito por culpa dos *media*, é comum consideraderar-se a hiperatividade como agitação motora, é verdade que será o ponto mais visível, “Contudo, é bom sublinhar que na maioria das vezes a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou concentrar numa atividade” (Antunes, 2009, p. 144).

É ainda importante realçar que muitas vezes a criança detentora de Défice de Atenção não é necessariamente hiperativa e portanto, é um erro excluir este tipo de défice quando falamos de uma criança que está sossegada no seu lugar.

A questão que se coloca reside em como diagnosticar esta perturbação, para tal, irei seguir o que Nuno Lobo Antunes (2009), refere no seu livro *Mal entendidos*. O autor começa por explicar que para perceber se uma criança é hiperativa, a análise dos comportamentos da mesma deve ser feita no seu ambiente natural, ou seja, os pais e professores têm um papel fulcral no diagnósticos deste tipo de défice. Assim, “A análise do comportamento de qualquer ser vivo deverá ser feita no seu habitat natural – no caso das crianças: a casa e a escola” (Antunes, 2009, p. 145). Assim, para realizar o diagnóstico devemos responder a quatro questões:

A *primeira* será perceber se a criança em questão tem maiores dificuldades, que outras da mesma idade, em se concentrar em tarefas que exigem esforço mental. Para responder a esta questão, os professores terão um papel crucial, visto que é consigo que passam a maior parte do tempo ativo e com quem realizam as atividades de maior esforço mental.

O aluno em questão tem realmente dificuldades em estar concentrado. A prová-lo está por exemplo, um exercício em que o aluno tinha uma BD sem imagem e recebia uma outra folha que incluía as imagens, teria então de as recortar e colar

pela ordem dos acontecimentos. A professora dá a instrução de como deve ser colocada a folha, e pela escrita do título seria facilmente compreensível qual a parte superior da folha e qual a inferior. No entanto, este aluno trabalhou com a folha do avesso ou seja, o título na parte inferior. Uma prova clara da sua dificuldade em estar atento às instruções e tarefas que exigem algum esforço mental.

Depois de compreendido que o aluno tem efetivamente, dificuldades em estar atento, deve ser colocada a seguinte questão: A dificuldade de concentração está presente na escola e em casa? Segundo o mesmo autor, se o défice de atenção for intrínseco à criança, o problema manifestar-se-á em mais do que uma situação e locais. No aluno em questão, uma situação que ocorreu, foi chegar à sala de aula sem a mochila e só depois se lembrar que a tinha deixado no carro, fazendo os pais voltarem para a escola para lhe entregar.

A questão seguinte, segundo o autor, será crucial, a dificuldade de atenção da criança prejudica-a de forma clara? Ou seja, se o seu potencial é superior aos resultados que apresenta, se a sua falta de atenção o prejudica de forma académica, ou se os resultados obtidos pela criança apenas são conseguidos depois de grande esforço do próprio e dos pais, interferindo assim, na vida familiar que deveria gozar de momentos de lazer, no final do dia, mas que em oposição fica horas a tentar fazer trabalhos de casa. No caso em análise, o aluno revela elevado potencial, sempre que coloca o dedo no ar, mesmo não respeitando a regra de esperar pela sua vez, o que diz é bastante acertado e muitas vezes é mesmo a resposta que a professora esperava ouvir.

Por fim, a quarta questão em que se pretende analisar se existem outros fatores que possam explicar a dificuldade de concentração, pretende-se perceber se existe algo que perturbe o comportamento emocional da criança. Assim, devemos compreender que como “não é uma ilha, a criança deve ser avaliada no seu contexto familiar e escolar, desmontada e compreendida a sua rede de ligações emocionais, hábitos ou idiossincrasias emocionais que tornam aquela pessoa singular” (Antunes, 2009, p. 147).

Neste caso, sabemos que os pais não são divorciados e não temos conhecimento de qualquer problema familiar grave. No entanto, sabemos que a mãe é advogada e, portanto, possui um trabalho bastante exigente, que requer muita

dedicação da sua parte mesmo em casa, chegando a ter de se ausentar algumas vezes. Já o pai passa algum tempo em Espanha.

Posto isto, a causa para a PHDA consiste num problema de células no cérebro, como descreve Nuno Lobo Antunes, podemos imaginar “A criança com PHDA como sendo um carro sem travões: Incapaz de travar as distrações – desatento; Incapaz de travar os desejos – impulsivo; Incapaz de travar as ações – hiperativo” (Antunes, 2009, p. 151). Esta perturbação é genética, é portanto, normal que um pai ou mãe com PHDA o passe ao seu filho, tal e qual como um pai alto tem um filho alto. Podemos então compreender que “As crianças com PHDA não são o resultado de má-educação, mas sim de factores biológicos sobre os quais nem elas nem os pais têm qualquer controlo” (Antunes, 2009, pp. 152-153). Apesar de ser genética, esta perturbação tem maior influência no sexo masculino que no sexo feminino.

É característico em crianças com esta perturbação terem poucas noções temporais, umas das razões que o justifica é o facto de terem dificuldade em se organizarem. No aluno em questão, quando questionado se ia de férias para Espanha, de onde o pai é originário e onde tem família a residir, respondeu:

- Não professora.
- Então mas tens família lá, não é?
- Sim em Burgos. Mas, professora, Burgos é muito longe?
- Ai é?
- Sim, mais longe que Espanha. Quando chego a Burgos já é de noite e a Espanha não.

O que deve acontecer é que quando entra em território espanhol, informam o aluno de que já está em Espanha no entanto, ele não compreende que apesar de chegar a Burgos de noite é apenas porque é no interior de Espanha e não por ser efetivamente mais longe que Espanha. O facto de chegar de noite não lhe indica que seja mais longe até porque se viajar de manhã cedo provavelmente, chegaria de tarde e portanto, no seu entender já não seria tão longe.

É possível prever se uma criança terá PHDA ainda dentro da barriga da mãe, ainda assim, é precoce afirmá-lo. “No primeiro ano de vida, cerca de metade das crianças que mais tarde serão diagnosticadas com PHDA apresentam perturbações do

sono” (Antunes, 2009, p. 154), no entanto, não é possível afirmar que seja sempre deste modo, dado que a outra metade dorme de forma calma, o que significa que a forma como a criança dorme não pode ser indicador de desenvolver perturbação ou não.

Ao longo do crescimento, deve ter-se em atenção se a criança é agitada, mas, também, se é hipersensível aos sons ou cheiros e outros comportamentos que podem ser indicadores de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção ou de outras perturbações como o autismo.

Assim sendo, será à entrada para o Ensino Básico que se tornam manifestas as dificuldades das crianças que sofrem deste tipo de perturbação. “A necessidade de organizarem cadernos e trabalhos, permanecerem sentadas e focadas durante um período de tempo relativamente prolongado, prova ser condição superior às forças destas crianças” (Antunes, 2009, p. 155) é portanto, a partir destes dados que uma professora pode começar por suspeitar a presença desta perturbação numa criança, mas que claro, posteriormente requer ajuda especializada. No aluno em questão, posso referir por observação que o lápis cai frequentemente, existe o interesse pelo mais pequeno ruído, as conversas paralelas que tenta manter, as palhaçadas e o mexer constante na cadeira.

Quando uma criança está numa sala de aula existem inúmeros estímulos contudo, para uma criança sem esta perturbação, a voz da professora acaba por ser o estímulo maior. No entanto, “Para uma criança com Défice de Atenção, tudo parece ter igual valor, e a palavra da professora é tão importante quanto o lápis que caiu na outra ponta da sala, ou o cochichar da colega três carteiras atrás” (Antunes, 2009, p. 159), ou seja, uma criança com PHDA dá uma atenção excessiva a todos os estímulos independentemente de estes serem úteis ou não.

Importa, ainda, perceber quais são as consequências desta perturbação? Como o autor afirma, este pode ser considerado um problema de saúde pública visto que, este problema atinge uma fração considerável da população (entre 5-7%) e está mesmo associada a sofrimento. Podemos ainda ter conhecimento através dos EUA que cerca de das crianças abandona a escola precocemente. Por outro lado, os custos associados à PHDA são comparáveis aos custos de outras doenças, como por

exemplo, a asma. Por outro lado, existem problemas associados à Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção tais como, a dificuldade de escrita e dificuldade de leitura, como Antunes (2009) afirma “A criança com PHDA tem muitas vezes outras disfunções que multiplicam as suas dificuldades, levando a que pelo menos 90% tenham resultados escolares inferiores ao que se poderia prever, dada a sua inteligência” (p. 163).

No caso em análise, o aluno não revela até à altura elevadas dificuldades de leitura ou escrita ainda assim, estando no início do 1.º ano pode ser difícil ainda diagnosticar estas dificuldades que podem vir a surgir com o adiantar dos anos de escolaridade. Muitas vezes, as crianças que sofrem de PHDA têm uma baixa resistência à frustração, o aluno em análise revela pouca resistência a lidar com a frustração, visto que, quando é chamado à atenção de uma forma mais severa ou vê o seu nome escrito no quadro, acaba por começar a chorar e sentir-se triste e frustrado.

Estas crianças zangam-se com facilidade e exageram nas respostas emocionais. Num episódio relatado pelos seus colegas à professora, estes referem que o aluno havia dado um pontapé num outro que estava com o pé engessado. O aluno foi chamado até junto da professora e quando esta falou com ele, este zangou-se e revelou-se frustrado:

- Bateste na tua colega com o gesso?
- Não, eu não bati!
- As tuas colegas dizem que sim, bateste ou não?
- Sim.
- E porquê? A tua colega já está magoada isso não se deve fazer, não é?
- É, mas ela é que ...
- E pediste desculpa?
- Eu não pedi! Ela é que ...
- Mas tu sabes que deves pedir desculpa, sabes disso.
- (Já a chorar) - Não! Eu não sei! Nunca ninguém me disse isso!

Aqui ficou um exemplo, de uma situação em que o aluno revela frustração e fica zangado quando é chamado à atenção por uma situação em que não esteve bem e sabe que não o esteve pois, é do conhecimento geral que o pedido de desculpas deve ser sempre feito e este era um assunto falado na sala sempre que existiam conflitos.

Assim, posta esta análise das características de uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, posso supor que este aluno sofra desta perturbação visto que, se enquadra na maioria das características, ainda que de uma forma não muito profunda. Como indica o autor, “Qualquer criança suspeita de PHDA deve ter uma avaliação por um médico experiente em perturbações emocionais” (Antunes, 2009, p. 165). Deste modo, entendo que o aluno deve ser visto por ajuda especializada, que melhor pode diagnosticar o caso e entender qual a perturbação que o aluno sofre e como pode e deve ser tratado.

Em síntese, contrariamente a uma visão simplista que faz depender exclusivamente o comportamento da criança da sua vontade e da ausência de uma educação com regras, a PHDA caracteriza-se por um comprometimento das funções cognitivas, nomeadamente a dificuldade na apreensão da informação e na falta de organização. Assim, as estratégias usadas em sala de aula são cruciais para a melhoria da aprendizagem destes alunos bem como para a sua integração social.

8.2.2 Da compreensão à intervenção em sala de aula na Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Problema

Durante esta experiência-chave procurarei explicitar como foi desenvolvida a Prática Educativa no sentido de conseguir que este aluno não perturbasse a turma e se implicasse mais na realização das atividades.

Dado que este aluno e, de um modo geral, os alunos portadores de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, apresentam um comprometimento quer ao nível da estruturação e organização cognitiva e, por outro, ao nível social, por vezes são colocados de lado pelos colegas e eles próprios mostram uma autoestima baixa, a prática educativa deverá orientar-se para dois objetivos simultaneamente: i) Desenvolver estratégias pedagógicas que facilitem a organização cognitiva do aluno; ii) Mobilizar estratégias pedagógicas que permitam a inclusão social destes alunos na turma e incentivá-los à participação nas atividades.

Durante a observação, verificámos que este aluno fica mais calmo quando está a ouvir histórias, permanecendo sentado, participando de uma forma muito

positiva e adequada ao tema e tentando respeitar a regra de colocar o dedo no ar para que lhe seja dada a vez de falar. Verificámos ainda que tínhamos no nosso horário a hora destinada à ida à biblioteca, deste modo, compreendemos que poderíamos juntar o facto de termos de ir à biblioteca com o facto de querermos ter sempre a leitura de uma história nas nossas práticas.

Deste modo, tentámos proporcionar um ambiente acolhedor e do agrado do aluno, demonstrando calor e, se possível, fazer com que os colegas também tivessem uma atitude positiva para com o aluno, evitando provocar-lhe constrangimento ou menosprezá-lo. Assim, decidimos que a história lida na biblioteca seria o mote para a nossa prática ao longo daquela semana, ou seja, tentaríamos que tudo estivesse relacionado de algum modo. O que acabámos por conseguir.

Desenvolvimento

Quando contactamos com a turma compreendemos que esta revelava um nível sociocultural elevado e portanto, a ligação ao objeto livro é também elevado, percebendo eles para que serve, como funciona e estando habituados a ouvir histórias. Por outro lado, estão motivados para aprender a ler dado que, conhecem a utilidade da leitura, a funcionalidade da mesma e compreendem a sua importância para o seu futuro académico e profissional. Depois de percebermos tudo isto e a motivação que o aluno em questão revelou face à audição de histórias, o grupo decidiu que deveríamos aproveitar este facto e ler histórias durante as nossas práticas.

Compreendemos que esta poderia ser entendida como uma atividade rotineira visto que, os alunos com PDHA precisam de conhecer a rotina da turma que “Deve ser clara e previsível, pois crianças com TDHA (Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade) têm dificuldade de se ajustar a mudanças de rotina” (Paixão, 2011, p. 5).

No entanto, compreendemos que a leitura da história não deveria ser trabalhada na biblioteca e cair no esquecimento durante todo o tempo em que estávamos em situação de estágio. Por isso, decidimos que a história lida na biblioteca seria o mote para as aulas seguintes e tentaríamos integrar e relacionar todas as aprendizagens. Por outro lado, compreendemos a importância da leitura pois, “Existe uma alta correspondência entre os alunos bons na solução de problemas

e os bons leitores” (Alliende, 2005, p. 13) assim como, sabemos que a leitura “Aumenta a sua competência ortográfica” (*Idem, ibidem*, p.14).

Contudo, não nos limitamos a ler a história e depois trabalhar em torno dela, existia um trabalho prévio à leitura através da previsão do tema da história e do próprio título. Observando a capa do livro, os alunos tentavam verbalizar o tema do mesmo e só depois o título, com a professora a ir lançando questões que os conduzissem ao que pretendíamos. Durante a leitura, existiam ainda momentos de paragem para os alunos preverem acontecimentos e verificarem se os acontecimentos previstos aconteceram ou não. Compreendemos ainda que deve existir o reconto da história em que toda a turma participa, sendo vários alunos questionados desta forma, entendemos que, em todas as aulas, poderá ser dado um tempo para troca de informações, comentários, ou contar experiências pessoais, devendo permitir que todos os alunos disponham de um tempo para treino da oralidade. Deste modo, conseguimos estar a trabalhar ao nível da oralidade com vários alunos, fazendo sempre a correção do seu discurso oral.

A partir da história, começámos a trabalhar as outras áreas de ensino como são o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões. Por exemplo, na primeira semana, através da história “Pedro no parque” conseguimos ensinar o ditongo <ão> pois, na história existia um cão assim como, o ditongo <ãe> pois, existia uma mãe. Através desta história conseguimos ainda lecionar na matemática o número cinco, visto que as personagens da história eram cinco. Desta forma, promovemos a transversalidade e a ligação entre todas as unidade, tão importante no 1.º Ciclo em que todo o trabalho desenvolvido com os alunos é lecionado pelo mesmo professor.

Depois de compreendermos e verificamos que esta abordagem estava a permitir manter os alunos motivados, interessados e o aluno X mais calmo e participativo, decidimos que devíamos melhorar. Para melhorar esta prática ao nível do português, procurámos trazer músicas sempre que possível, ou lengalengas que poderiam ser musicadas e lidas com intensidades diversas. Por exemplo, quando trabalhámos o livro “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado, conseguimos ler com eles a lengalenga que resume os acontecimentos da história e musicalizá-la, dizendo-a com diferentes intensidades.

Tentámos trabalhar com diferentes tipos de textos: lendas, lengalengas, contos, contos tradicionais e com um nível literário adequado à turma ou superior, com temas diversificados que nos permitiram abordar várias temáticas. Pois, compreendemos que “A seleção de texto, para além de ser diversificada, deve incluir materiais com um nível de leitura superior à competência leitora dos alunos.” (Azevedo, 2007, p. 15)

Ao nível da matemática e estudo do meio optámos por melhorar as nossas práticas, através de materiais manipuláveis feitos por nós ou ao nível das TIC e que permitiriam aos alunos estarem motivados, uma vez que eram convidados a participar, manipulando com esse material. No caso dos materiais manipuláveis indo colocá-lo ao quadro no sítio adequado, dependendo do tema a ser trabalhado.

No que à matemática diz respeito, por exemplo, no ensino dos pictogramas, fizemo-nos acompanhar de bolas em cartolina que permitiam criar o pictograma no quadro de uma forma mais dinâmica e correta visto que, todas as bolas tinham a mesma medida. Eram os alunos que iam colocar as bolas no pictograma tendo para isso que o compreender e saber quantas bolas colocar. Conseguimos que os alunos se mantivessem calmos dado que, não vinham ao quadro os alunos que não estivessem com um comportamento adequado. O aluno em questão tentava ao máximo manter-se calmo uma vez que, também queria participar e estava ciente das regras, tendo correspondido de forma adequada.

Também em estudo do meio conseguimos arranjar materiais manipuláveis e mais dinâmicos, recorrendo a jogos *on-line* ou a PowerPoints mais apelativos e interativos. No entanto, tivemos sempre em atenção a utilização destes materiais para que não se tornassem ruído visual e perdessem todo o efeito pretendido. Pois, demasiada motivação e animação distrai mais os alunos do que realmente os foca na tarefa.

É de salientar que, as atividades desenvolvidas em sala de aula (sabendo que temos um aluno possivelmente sofrendo de PHDA), devem ser variadas, ou seja, devem intercalar-se “As atividades de alto e baixo interesse durante o dia, em vez de concentrar o mesmo tipo de tarefa num só período” (Paixão, 2011, p. 6).

Atualmente, o professor deverá conduzir os alunos a reconhecerem não só o interesse e importância da aprendizagem em geral, mas devem de acordo com

Cardoso (2013), saber para que serve determinado conhecimento e qual a sua utilidade para o seu futuro. Assim, as crianças devem compreender para que lhes serve adquirir determinado conhecimento, para que o queira efetivamente aprender, “Não nos podemos esquecer que só se aprende o que se quer quando se quer e como se quer”. (Cardoso, 2013, p. 219). Neste sentido, procurámos promover a explicação das atividades de uma forma clara e explicita, levando-os a compreender a utilidade ou relevância de determinada atividade. É relevante que depois das instruções dadas o professor “Peça para a turma repetir as instruções solicitadas, alternando entre todos os alunos” (Paixão, 2011, p. 5) Esta tarefa serve para ajudar o aluno X visto que, estas crianças precisam de compreender as instruções que lhes são repetidas várias vezes.

Tal como afirmam autores defensores da teoria do construtivismo, tais como Bruner, os jovens deverão participar na construção do seu conhecimento. (Bruner, 1998). Esta teoria assenta na premissa de que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento através da reflexão sobre as experiências das interações com o mundo que o rodeia. Assim, segundo esta linha de pensamento, o professor deve ser o mediador, que incentiva os alunos a conhecerem, descobrirem e construírem o seu conhecimento. Deste modo, pretende-se não só levar os alunos a aprender, mas que ganhem gosto em aprender e sejam responsáveis pelo seu autoconhecimento. Por outro lado, temos de criar a motivação nos alunos para efetivar a aprendizagem. O conceito de motivação é descrito por vários autores de várias formas e, muitas vezes, com pontos de vista diferentes e portanto, é difícil ter um consenso numa única definição.

Sabemos de antemão que existe a motivação, tanto extrínseca como intrínseca. A extrínseca será uma motivação dada por alguém para o aluno aprender, pode ser pelo professor ou pelos próprios pais, quando ouvimos frases como “Se fizeres isto, dou-te aquilo” esta será uma motivação extrínseca, não parte do próprio aluno. Contrariamente a esta, está a motivação intrínseca, que parte do próprio aluno, sendo ele a querer aprender por sua vontade e autorrecriação.

Na prática, criámos uma motivação extrínseca com a utilização do puzzle da fada arco-íris, os alunos recebiam uma peça sempre que tivessem aprendido, trabalhado bem e tido um bom comportamento. Esta foi uma motivação bastante

positiva e que recordávamos sempre que sentíamos necessidade, os alunos acataram-na muito bem; o aluno X percebeu também qual era a missão e percebia que tinha de cumprir as regras ou prejudicaria toda a turma. Este aluno sabia, ainda, que a mãe esperava dele um bom comportamento e estava sempre preocupado em consegui-lo por saber que se não tivesse a “Bolinha verde” na autoavaliação do comportamento a mãe se zangaria com ele, e o chamaria à atenção. Ciente disto, o aluno ficava preocupado sempre que era chamado à atenção e que lhe diziam que se continuasse com aquele comportamento não poderia colocar uma cruz no espaço destinado ao “Sim” no item “Trabalhei bem”. Revelando mais uma vez, a aflição e frustração típica de pessoas que sofrem de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Como os alunos estão no 1.º ano, o trabalho em grupo ainda não era uma competência adquirida contudo, sentimos ser importante implementar, sempre que possível, visto que, grande parte das crianças com PHDA “Consegue melhores resultados academicos, comportamentais e sociais quando no meio de grupos pequenos” (Paixão, 2011, p. 6) com a preocupação de serem pequenos grupos de 3 a 4 elementos e de o aluno X ficar num grupo de 3 elementos.

Foi deste modo que ao longo da nossa prática conseguimos manter os alunos interessados com um foco especial no aluno X. É de salientar ainda que, existia já uma preocupação da professora em colocar este aluno num lugar da frente e perto do “lugar onde a professora passa mais tempo e lhe possibilita dar mais atenção ao aluno” (Paixão, 2011, p. 6). Por outro lado, a postura da professora é relevante “não deve falar de costas, manter sempre o contato visual.”(*idem, ibidem*, p. 6), tudo preocupações que tivemos e que sentimos como fundamentais da nossa parte tanto para o aluno X como para todos os outros.

Senti que, realmente, as nossas práticas surtiram efeito, os alunos aprenderam e que trabalhamos de uma forma adequada, seguindo as regras entendidas hoje em dia como a forma mais indicada de trabalhar com os alunos no 1.º CEB.

Conhecimento adquirido

Estas experiências-chaves permitiram debruçar-me sobre um assunto tão falado e do qual todas as pessoas têm algo a dizer, a hiperatividade, mas será que compreendem mesmo do que estão a falar? Eu penso que não, e compreendi-o muito

bem ao abordar esta temática. Até aqui, tudo o que ouvi sobre hiperatividade resumia crianças irrequietas e muitas vezes, intituladas como mal-educadas. Os mais céticos é isso que dirão, aquelas crianças não passam de crianças sem educação e um pulso firme que as segure.

A verdade é que este mito vem realmente de algumas pessoas que camuflam a falta de educação dizendo que sofrem de hiperatividade, acabando por sofrer com este rótulo as crianças que realmente sofrem desta perturbação. Com este trabalho acabei por compreender o que realmente é a Perturbação de Hiperatividade e o Défice de Atenção, uma vez que são abordados em simultâneo visto que, um aluno que sofre de hiperatividade acaba por não se conseguir concentrar numa única coisa, difusa-se em tudo ao mesmo tempo, não conseguindo seleccionar o importante do acessório. Acabei por fazer a análise desta perturbação, tendo em conta um aluno da turma em que estive a estagiar e do qual se suspeita sofrer de PHDA.

No fim desta experiência, considero que possivelmente o aluno sofrerá desta perturbação mesmo que de uma forma não muito profunda, mas que apenas a ajuda especializada pode indicar e especificar em detalhe. Por outro lado, depois da segunda experiência-chave consegui compreender como deve ser o trabalho realizado no 1.º ciclo, procurando sempre que todas as aulas tenham uma temática única e que nada acontece ao acaso dentro da sala de aula, havendo uma intencionalidade em tudo o que é feito. Com este estágio consegui compreender não só como deve funcionar a sala de aula no 1.º CEB, mas também como podem ser organizadas as práticas e tarefas, de modo a que os alunos mais irrequietos sejam acalmados e se consiga trabalhar num ambiente calmo e de cooperação.

PARTE III -

PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO

DO ENSINO BÁSICO

Capítulo IX – Organização das Atividades de Prática De Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, será realizada uma explicação dos componentes de formação das práticas de ensino e de aprendizagem, assim como as atividades formativas levadas a cabo ao longo do Estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A componente de iniciação à prática profissional no 2.º Ciclo engloba três dimensões, uma primeira será a planificação das aulas, seguida da intervenção e por fim, a reflexão pós-intervenção. Estas três dimensões ocorrem separadamente, ainda assim, é fundamental que todas elas aconteçam com uma sequência lógica e integrada.

Começando pela planificação das aulas, esta teve lugar à medida que iam lecionando uma disciplina. Esta dimensão era acompanhada pelas professoras através dos seminários semanais, onde se pretendia: (i) preparar planificações, selecionar atividades e materiais a implementar em sala de aula; (ii) construir materiais didáticos; (iii) partilhar experiências pedagógicas e ideias práticas; (iv) refletir sobre as práticas de sala de aula e sobre aprendizagens para o seu futuro profissional.

Seguidamente à planificação teve lugar a intervenção, repartida em dois momentos distintos. Um primeiro momento destinado à observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Professoras Cooperantes e também, da turma. Um segundo momento, consistiu na intervenção em duas turmas, ambas de 5.º ano numa escola de Coimbra.

Esta dimensão desenvolveu-se ao longo do 2.º semestre, tendo a primeira parte início no dia vinte e quatro de fevereiro e término no dia sete de março, a segunda parte começou no dia dez de março e acabou no dia trinta e um de maio. Como objetivo teve a promoção da observação e análise de situações didáticas assim como, o contato direto e experimentação de tarefas e atividades em contexto de 2.º Ciclo.

Durante o tempo de observação pude analisar a turma, verificar os seus comportamentos, modo de trabalhar, as estratégias desenvolvidas pelos professores,

bem como, perceber quais os interesses e motivações dos alunos com que iria trabalhar. Já no período de intervenção, enquanto a minha colega estava a intervir, foi-me permitido observar as suas estratégias e deste modo, ter acesso a novas aprendizagens, assim como, a notas que retirava e que serviam para a reflexão pós-aula.

Por fim, no momento de reflexão que ocorria depois do momento de intervenção, permitia analisar aspetos positivos e quais os aspetos a melhorar, assim como, verificar as estratégias que resultavam e quais as que deveriam ser alteradas. De todos, este terá sido o momento que mais contribuiu para o crescimento dos estagiários enquanto profissionais.

Capítulo X – Caracterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, serão apresentadas as informações relativas ao contexto educativo, ao nível da escola e das turmas, fundamental para conseguir delinear as orientações pedagógicas fundamentais nas intervenções ao longo do Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico.

10.1 Caracterização da escola

A escola foi fundada pela Sr^a D.^a Octávia Neves decorria o ano de 1900 sendo em 1928 assumido pela Congregação. Nesta altura, a escola não se situava no local em que hoje se encontra, a 4 de julho de 1941 inaugurou-se e transferiu-se para o atual edifício. Esta é uma instituição da Congregação de São José de Cluny aliado à educação e por isso, a linha condutora é a pedagogia de Cluny que assenta na pessoa, na personalidade, na visão educativa e na vida de Ana Maria Javouhey, fundadora da Congregação.

No que ao projeto educativo diz respeito, é entendido que a missão dos docentes é fazer com que os seus discentes sejam tanto sujeitos como agentes da sua própria formação que deverá envolver as seguintes vertentes: pessoal, social, religiosa, artística e cultural. No que a este estabelecimento de ensino diz respeito, a sua população escolar vai desde o pré-escolar até ao ensino secundário, numa preocupação de continuidade e desenvolvimento pessoal, integral e escolar.

10.2 Caracterização das Turmas em que intervém

Durante o Estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico, contactei com duas turmas, ambas do 5.º ano de escolaridade. Na turma do 5.ºA lecionei apenas História e Geografia de Portugal, sendo que, as restantes disciplinas, Ciências Naturais, Matemática e Português foram lecionadas à turma do 5.ºC. O primeiro momento de observação das turmas foi fulcral para compreender o comportamento e como

deveria interagir nas aulas que iria lecionar. Em seguida, apresento uma breve caracterização de cada uma das turmas.

10.2.1 A turma do 5.ºA

A turma é constituída por vinte e quatro alunos dos quais, onze são do sexo feminino e, os restantes, treze do sexo masculino. Das idades sabemos que a média se situa nos 10 anos de idade até ao final do ano letivo, podendo assim concluir que a maioria da turma tem entre nove e dez anos e portanto, nenhum reprovou anteriormente. Nesta turma não existe nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais assim como, problemas relacionados com alergias, asma, problemas auditivos ou visuais.

Em relação às disciplinas preferidas dos alunos da turma, colocam em primeiro lugar a matemática, com dezoito alunos a escolhê-la, em segundo lugar aparece a História e Geografia de Portugal, com dez alunos e em terceiro lugar as Ciências da Natureza e Educação Física, com seis alunos a escolhê-la. Quanto às menos apreciadas, aparece o Português em primeiro lugar, com um total de dez alunos a elegê-la, em segundo, o Inglês, com cinco alunos a considerá-la a sua disciplina menos apreciada e por fim, em terceiro lugar aparece as Ciências da Natureza, com cinco crianças a assinalá-la.

A reação dos alunos face à escola é muito positiva sendo que, onze dos alunos gostam de estudar, um aluno afirma não gostar e doze diz gostar às vezes, todos gostam da escola. Referindo mesmo como fatores para o insucesso escolar: a falta de hábitos de estudo, a falta de atenção/ concentração e o desinteresse pela disciplina. Quando questionados sobre as suas aspirações académicas, todos os alunos respondem que pretendem chegar ao Ensino Superior. O que revela que todos os alunos tem fortes aspirações académicas e por isso, são interessados e aplicados, com um comportamento exemplar, respeitando as regras de funcionamento da sala de aula e vendo o professor como uma autoridade.

10.2.2 A turma do 5.ºC

A turma é constituída por vinte e três alunos dos quais, doze são do sexo feminino e, os restantes, onze do sexo masculino. Das idades sabemos que a média situa-se nos 9,7 anos até ao final do ano letivo, podendo assim concluir que a maioria da turma tem entre nove e dez anos. Nesta turma não existe nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais assim como, problemas relacionados com alergias, asma e problemas auditivos. No entanto, doze alunos revelam problemas visuais, utilizando óculos.

Em relação às disciplinas preferidas dos alunos da turma, colocam em primeiro lugar a matemática, com onze alunos a escolhê-la, em segundo lugar está aparece as Ciências da Natureza, com seis alunos e em terceiro lugar a Educação visual, com cinco alunos a escolhê-la. Quanto às menos apreciadas, aparece a História e Geografia de Portugal em primeiro lugar, com um total de oito alunos a elegê-la, em segundo, o português, com cinco alunos a considerá-la a sua disciplina menos apreciada e por fim, em terceiro lugar aparece a matemática, com quatro crianças a assinalá-la.

Tal como no 5.ºA, a reação dos alunos face à escola é muito positiva sendo que, todos os alunos gostam de estudar e gostam da escola. Referindo mesmo como fatores para o insucesso escolar: a falta de hábitos de estudo, a falta de atenção/concentração e o desinteresse pela disciplina. É uma turma atenta com vontade de aprender e com conhecimentos e cultura geral, demonstram capacidade para refletir sobre o mundo que os rodeia. Quanto ao comportamento, a sua atitude é muito positiva, sabendo estar numa sala de aula e respeitando o professor.

Capítulo XI – Intervenção Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste capítulo é feita a fundamentação teórica e a reflexão das práticas letivas de Estágio das disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática. A leitura deve ser feita de uma forma articulada entre as características das turmas atrás analisadas, as fundamentações e ainda as reflexões, aqui designadas por experiências-chave, por serem consideradas significativas e fundamentais no Estágio em 2.º CEB.

11.1 Português

Nas intervenções da disciplina de português estive em contacto com a turma do 5.º C, a quem lecionei mais disciplinas, por isso, foi possível conhecer melhor os alunos e os seus modos de trabalhar. Nesta disciplina foram colocadas em prática atividades que permitiram a exploração e exposição de ideias, sentimentos e emoções, sempre num sentido de partilha e cooperação. Seguidamente, será apresentada uma síntese e uma reflexão do trabalho desenvolvido.

Fundamentação pedagógico-didática das práticas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico

A construção de uma planificação requer da parte do professor uma preocupação em compreender tanto os destinatários, como o currículo e as Metas Curriculares da disciplina.

Assim que um professor entra numa sala de aula, a sua maior preocupação deverá ser que os alunos aprendam, é este o objetivo da sua profissão e a missão a que se compromete mal começa a sua formação. Para o fazer precisa de motivar os alunos, deste modo, “O professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (Jesus, 2008, p. 21).

Quando as crianças entram para a escola já trazem consigo conhecimentos, com os quais o professor deve trabalhar. No que toca à língua materna, as crianças chegam à escola e já se apropriaram da língua ao nível oral. No entanto, entende-se que esta apropriação pode não ter sido realizada do modo mais correto e, portanto, compreende-se que a aprendizagem “Da língua materna (...) implica, no essencial, que o aluno proceda à substituição das estruturas e modos de expressão que lhe são familiares por outros, mais conformes ao modelo que a escola lhe propõe” (Amor, 1993, p. 8).

O professor não deve descurar aquilo que os alunos já sabem, deverá procurar partir dos conhecimentos prévios dos seus educandos, evitando pedir-lhes que interiorizem um conjunto de regras sem qualquer significado.

É neste sentido que as práticas promovidas numa sala de aula devem ser desenvolvidas e, sempre que possível, contextualizadas, ou seja, todas as temáticas devem estar relacionadas e nada deve acontecer por acaso e sem sentido. Na sala de aula as atividades devem ser “Experiências de aprendizagem significativas, isto é, a que se reconhecem o sentido e os objetivos” (*ibem, ibidem*, p. 22).

Por outro lado, o professor deixou de ser o centro do conhecimento para passar a ser o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o professor deixa de fazer os monólogos tão característicos do ensino tradicional para dar oportunidade aos alunos de comunicarem e serem participantes ativos na sala de aula.

Esta nova perspetiva vem ao encontro de uma nova abordagem, em que se vê o aluno como um ser ativo, que adquire mais conhecimento quanto mais as atividades lhe forem próximas e tiverem significado para si.

Ao participar ativamente nas aulas, o aluno trabalha ao nível da linguagem oral, deste modo exercita um dos domínios contemplados nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: a oralidade. Esta deverá ser compreendida como uma “Condição fundamental para a aquisição/ aperfeiçoamento de competências numa língua (...) - «Aprende-se a falar, falando»” (*ibem, ibidem*, p. 67).

Quanto à leitura, uma dimensão também prevista pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é de ressaltar que “Não chega, no entanto, que seja

conseguida uma boa identificação das palavras, é preciso também que o leitor seja capaz de compreender o que elas querem transmitir” (Viana, 2002, p. 53).

A leitura, em sala de aula, permite ser entendida de dois modos, ou seja, tanto serve como um objetivo de estudo, os alunos serem capazes de ler bem, como a leitura deve ser entendida enquanto atividade fulcral para o sucesso académico. Em todas as áreas do currículo, mesmo em matemática, uma leitura mal feita ou a não compreensão do que se lê compromete a realização dos exercícios.

No entanto, é de sublinhar que aquilo que o aluno já traz consigo vai influenciar a sua compreensão do texto, “Segundo uma perspetiva construtivista da compreensão de textos, o conhecimento prévio do leitor é determinante da informação que ele vai compreender” (Lencastre, 2003, p. 98). De modo que os conhecimentos não estão desligados uns dos outros e o aluno quando lê algo e o tenta interpretar vai, mesmo que inconscientemente, relacioná-lo com o que lhe é conhecido e pode alterar a informação.

É neste sentido que o trabalho do professor, como referi anteriormente, não pode ser descurado daquilo que os alunos trazem consigo, o professor deve olhar os seus alunos, conhecê-los e compreender as suas mentalidades, só assim pode realizar um bom trabalho.

Neste caso em particular, as leituras realizadas foram de poesia muitas vezes o estudo da poesia é deixado de lado a favor da prosa. Ainda assim, devemos entender que a poesia pode ser escolhida preferencialmente por ser ligada ao real, apesar de possuir uma linguagem e análise mais específicas.

No entanto, a poesia tem um lado diferente da prosa, a poesia além de ser uma linguagem extremamente atual, entende-se como necessária para a formação de novos cidadãos críticos e será utilizada por toda a vida do aluno, não só na vida escolar, como fora dela também (Silva & Jesus, 2011, p. 26).

A poesia está muito relacionada com o quotidiano dos alunos e eles nem notam, está presente nas músicas, nas canções que trauteiam pelos recreios é neste sentido que “Devemos levar a poesia para as nossas casas, para o nosso trabalho, para os nossos momentos de lazer e diversão, pois os prazeres da leitura são múltiplos e mal cambem em uma só pessoa, eles tem de ser compartilhados”(idem, *ibidem*, p. 25).

O professor deve criar o gosto nos alunos para apreciar poesia, de a ler, compreender e analisar criticamente “O estímulo à leitura não se resume apenas a fazer com que os alunos leiam, mas que esse seja um ato e exercício crítico.”(*idem, ibidem*, p.24). Assim sendo, a poesia deve estar presente nas salas de aula tal qual a prosa, mas para que tal aconteça, o professor deve ser ele próprio um apreciador de poesia, ler poesia e saber compreendê-la e criticá-la “Na sala de aula, a leitura de poesia precisa tornar-se um hábito” (*idem, ibidem*, p. 24).

Assim, durante as minhas aulas trabalhamos o texto poético recorrendo ao livro *O Pássaro da Cabeça*¹, de Manuel António Pina. Apesar de ser uma obra complexa foi interessante verificar as interpretações que os alunos faziam partindo das suas realidades e conhecimentos. No processo de análise literária “Trata-se de promover a descoberta que persegue constantemente novas tonalidade para as palavras e novas perspetivas do mundo” (Franco, 1998, p. 57).

O professor deverá ainda compreender que a leitura de textos, sejam eles de que tipo forem, não deve ser treinado apenas para o momento de avaliação e ser esquecida depois, a escola tem hoje a missão de ensinar os alunos a apreciar a leitura, domínio compreendido nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico como “Educação Literária” e que engloba objetivos como: “20. Ler e interpretar textos literários; 21. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários e 22. Ler e escrever para fruição estética” (Buescu *et al.*, 2012, pp. 39-40). Neste sentido, deveremos assumir que “Não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e no final realize uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária” (Silva & Jesus, 2011, p. 27).

Ao termos uma preocupação com os hábitos de leitura dos nossos alunos, temos de ter também em atenção os hábitos de escrita. Normalmente, o domínio da escrita não é muito apreciado pelos alunos e interessa compreender o porquê. Muitas das tarefas de escrita que são pedidas aos alunos são sem sentido,

¹ Esta obra é uma coletânea de poemas do autor Manuel António Pina, alguns desses publicados já noutros livros como *Gigões & Anantes* e *O Têpluquê e Outras Histórias*. *O Pássaro da Cabeça* integra uma lista de livros indicados pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para trabalhar no 5.º ano de escolaridade.

descontextualizadas e que em nada dizem respeito ao aluno, existe uma “ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita” (Amor, 1993, p. 114).

Por outro lado, as tarefas de escrita devem ser orientadas no sentido de existir uma planificação do texto a ser escrito, o professor não pode simplesmente pedir aos alunos que planifiquem o texto sem os orientar a fazê-lo. A planificação de um texto é um trabalho exigente mas que, bem realizado, ajuda em muito os alunos na realização das suas produções escritas. Assim, e segundo Bereiter e Scardamalia (1993), “Tornar-se um bom escritor significa que se adquiriu uma capacidade para ativar de modo eficiente e frequente os processos de planificar e de rever enquanto se escreve” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 39).

Quando os alunos escrevem textos poéticos, as planificações serão diferentes dos textos em prosa, neste caso e assumindo o que Maria Alberta Menezes nos diz no seu livro *O poeta faz-se aos 10 anos*, devemos indicar aos alunos aquilo que não queremos que escrevam, retirando-lhes as ideias óbvias e que tornam os textos banais. Os textos poéticos requerem que os alunos pensem no que aquilo sobre o qual vão escrever lhes faz sentir mais do que pensar no que efetivamente é.

Assim sendo, um professor deverá ter em consideração que a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afectivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo (Franco, 1998, p. 16).

No que à gramática diz respeito, pretendemos assumir uma perspetiva de aprendizagem pela descoberta, neste sentido, levamos os alunos a compreender a utilidade da gramática, não como um conjunto de regras sem qualquer fundamento, mas como um conjunto de normas necessárias a qualquer bom escritor e falante de uma língua.

Procurámos ainda que o ensino da gramática fosse realizado no contexto do tema a ser trabalhado em sala de aula, pois “É fundamental adequar as estratégias de ensino da gramática aos objetivos e conteúdos a tratar em sala de aula” (Xavier, 2013, p. 139) e, por isso, “A palavra-chave do início da atividade é contextualização”(idem, *ibidem*, p. 142). Assim, partir do texto que foi explorado é uma boa aposta para que o estudo da gramática tenha um contexto.

Após este momento de compreensão da conteúdos e para que “A aprendizagem de conteúdos gramaticais seja efetiva, é fundamental que haja momentos de treino” (Xavier, 2013, p. 144). As atividades de treino devem ser o mais abrangentes possível, demonstrando diversas situações na qual se verifica aquele conteúdo, deste modo, tornamos o conhecimento mais alargado.

Deste modo, o ensino do português deve ser o mais dinâmico e lúdico possível. Os alunos já usam o português no seu dia a dia, faz parte de si, é a sua língua materna. O que o professor de português pretende fazer é torná-los apreciadores da sua língua, capazes de a analisar, criticar e utilizá-la de forma correta, seja na oralidade ou na escrita.

Experiência-chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo destas semanas em que trabalhei a português tive oportunidade de trabalhar a poesia, um dos textos menos trabalhados e, talvez, o mais desprezado pelos professores e consequentemente pelos alunos que não aprendem a apreciar esta tipologia literária.

Neste ponto revelou-se um desafio conseguir trabalhar o texto poético e levar os alunos a apreciá-lo e a compreendê-lo. O facto de termos trabalhado apenas o livro *O pássaro da cabeça*, de Manuel António Pina, limitou a escolha dos poemas, ainda assim acabou por ser interessante visto que nos preocupámos em conhecer o autor e em conseguir relacionar os poemas do livro que, apesar de ser uma compilação de poemas do autor, fazem sentido entre si.

Ao longo da unidade didática procuramos que existisse uma sequência lógica, ou seja, uma atividade inicial de introdução ao tema, seguido da análise de poemas relacionando-os entre si e, para finalizar, uma aula de conclusão do estudo do livro.

Na primeira aula procuramos levar os alunos a compreenderem o que é ser poeta, principalmente para que consigam perceber que o poeta é um especialista na arte de expressar os seus sentimentos. Esta tarefa pode ser difícil, no entanto, os poetas conseguem revelar o que sentem e transmiti-lo a todos os que leem os seus poemas.

Por outro lado, nestas idades, as crianças têm presente a ideia de que a poesia é um conjunto de frases soltas sem sentido. Foi também nosso objetivo fazer com que os alunos compreendessem que esta ideia não é verdade. Os poemas fazem sentido e podemos analisar o que neles é dito.

Seguidamente, trabalhamos a biografia do autor Manuel António Pina, com o intuito de dar a conhecer este autor tão importante na produção literária em Portugal e com uma carreira vasta e recheada de prémios.

Só após este trabalho inicial foi possível começar a trabalhar o livro, começando com o poema que dá o nome à obra “O pássaro da cabeça”. Neste, e como em todos os poemas, procuramos realizar uma atividade inicial que poderia ser de exploração do título ou conduzir os alunos a chegarem até ele. Posto isto, os alunos eram convidados a realizarem inferências sobre qual seria a temática do poema e só depois passamos ao trabalho de leitura e análise literária.

Nesta primeira parte de análise de títulos dos poemas foi muito interessante verificar que os alunos participam ativamente, com muitas ideias e na maioria dos casos muito assertivos, conseguindo focar os pontos que pretendíamos.

No primeiro poema foi interessante realizar a analogia entre o pássaro da cabeça e um pássaro na cabeça. Os alunos conseguiram verificar como as preposições contraídas podem alterar por completo a análise que fazemos de uma frase. Esta análise acabou por ser importante para a interpretação e compreensão do conteúdo do poema.

No poema “A Cabeça no Ar” questionei o que entenderiam se lhes dissesse “És um cabeça no ar!”. Os alunos fizeram várias inferências e todas elas conduziam para esta expressão como sendo pejorativa. No entanto, o sujeito poético utiliza esta expressão como sendo algo positivo. O espanto dos alunos foi visível e muito interessante, ainda assim, foi necessário realizar algumas ressalvas, pois às vezes é bom termos a cabeça no ar. Quando estamos na escola podemos ter a cabeça no ar para conseguir imaginar continuando com os pés na terra. Claro que foi uma brincadeira, mas os alunos compreenderam a mensagem que queria transmitir e acharam o poema muito interessante.

Já o poema “Era uma vez” permitiu-me explorar com os alunos uma expressão tão conhecida, visto que é o mote para a leitura de diversas histórias

infantis e que terão ouvido ao longo da sua infância. Este início do poema deu acesso, pois, estabelecer intertextualidade com os contos tradicionais populares.

Por fim, no poema “A Sopa de Letra” conduzi os alunos a chegarem ao título através de uma imagem e das inferências que faziam dessa mesma imagem. Um aluno chegou automaticamente ao título, no entanto, realizei questões para que o aluno explicasse o porquê de ter aquela ideia.

Ao longo das aulas fui trabalhando a leitura oral e melhorando, consideravelmente, conseguindo cativar os alunos com uma leitura com entoação, ritmo, musicalidade e expressividade.

A análise interna dos poemas era feita, seguidamente, com questões colocadas estrategicamente por mim e que conduziram os alunos a chegar às ideias que o sujeito poético queria transmitir. Em alguns momentos e por falta de experiência minha, as questões não eram as melhores e, portanto, os alunos tinham dificuldades em perceber as ideias que queria que eles compreendessem. Ainda assim, senti que fui melhorando de análise de poema para poema, ouvindo as sugestões que me foram sendo dadas, trabalhando sempre mais. Com trabalho e com a experiência espero conseguir alcançar um nível que me permite analisar adequada e profundamente um poema e transmiti-lo aos educandos de uma forma simples e adequada.

Um ponto em que tive especial atenção foi conseguir relacionar as ideias do poema com situações do seu quotidiano e que os alunos vivenciam no seu dia a dia. Ao nível da análise externa procurei saber quais eram os conhecimentos que os alunos já traziam do 1.º Ciclo e tomá-los como ponto de partida. Ao longo das aulas, fui acrescentado sempre mais um conhecimento, fosse ao nível da sílaba métrica ou dos tipos de rima e em todos os poemas procurei sempre trabalhar os conhecimentos que já tinham sido adquiridos.

No que à gramática diz respeito, este foi um ponto crítico nas minhas aulas, no sentido em que o que tive de trabalhar não faz parte das indicações das Metas Curriculares para o 2.º Ciclo, mas como os alunos já tinham terminado o estudo dos conteúdos proposto por este instrumento, foi-me proposto introduzir conteúdos do Programa.

Na minha opinião, seria mais produtivo que os conhecimentos transmitidos fossem em menor número mas mais trabalhados, ideia que as autoras das Metas defendem pela forma como estruturaram e dividiram os objetivos e descritores de desempenho pelos anos de escolaridade. Assim sendo, considero que seria melhor ter abordado temáticas que os alunos já tinham trabalhado com o intuito de aprofundar e melhorar esses conhecimentos.

Não sendo possível, trabalhei com os alunos as conjunções e orações coordenadas e subordinadas. Neste sentido, partiu-se das frases simples e complexas, conduzindo os alunos a compreenderem a necessidade de uma palavra que ligasse as duas orações que formam uma frase complexa e dando o nome de conjunção a esta palavra. Posto isto, procurei explicar a função e significado de cada uma das conjunções, por exemplo, as adversativas que transmitem uma ideia de oposição, o seu nome lembra-nos adversários que só o são porque permitem ideias diferentes e, portanto, opostas.

Desconstruindo assim cada um dos nomes das conjunções, considero ter sido mais fácil para os alunos compreenderem a ideia que essas transmitem. Daqui para os nomes das orações foi um passo, visto que são as conjunções que dão os nomes às orações.

Para que a distinção entre as orações coordenadas e subordinadas fosse possível, trabalhei-as em aulas diferente e com um espaçamento considerável de modo a permitir que os alunos interiorizassem primeiramente só as orações coordenadas e só depois as subordinadas.

Mais uma vez, foi visível verificar o porquê da organização das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico fazer sentido, uma vez que os alunos revelaram bastante dificuldade em compreender a noção de orações, conjunções e os vários nomes. Ainda assim, realizei um jogo numa tentativa de conseguir que a conteúdos fosse um pouco mais consolidado.

Este foi um ponto frustrante do meu trabalho. O facto de não ser algo que deveria obrigatoriamente estar a lecionar, e ser tão abstrato para os alunos, dificultou o trabalho. A juntar a isto, lecionar as conjunções aliadas ao texto poético, pouco rico nesta classe de palavras, tornou-se um desafio. Por isso, para conseguir que o meu

trabalho fosse contextualizado, como sempre deve ser, tive de adaptar as ideias presentes nos poemas.

Por outro lado, as produções escritas foram muito interessantes e os alunos revelaram conseguir escrever poesia e serem bastante imaginativos. Para os motivar a quererem escrever melhor criei o “Mural da Poesia”, um cartaz que ficou na sala e onde os seus textos seriam expostos para todos os que lá fossem puderem ver e apreciar. Os alunos revelaram muito entusiasmo e mesmo bastante preocupação com a apresentação das suas produções escritas.

No final da minha unidade didática, consegui ter uma aula de leitura para fruição estética os alunos trabalharam a pares e, depois de decidirem como ler e treinarem um pouco, declamaram o poema. Os pares foram em frente da turma e declamaram o poema que lhes calhou em sorte através de uns envelopes que distribui com uma cópia do poema para os alunos poderem riscar e combinarem quem lê o quê.

Os alunos compreenderam este trabalho como muito importante para o seu futuro, como mais uma aprendizagem que ainda não tinham tido oportunidade de realizar. Por outro lado, foi uma tarefa importante dado que os alunos tiveram de decorar um poema com 20 versos e declamá-lo à turma sem nenhum suporte escrito. Assim, com esta atividade, os alunos compreenderam que devem investir no treino da declamação de poemas que se revelou mais difícil do que esperavam.

Assim, num sentido geral, penso que as aulas de português foram positivas apesar de não estar plenamente de acordo com alguns conteúdos que tive de lecionar, acabou por ser revelante e sempre importante para o meu crescimento como futura professora. Todas as críticas que me foram feitas, sempre construtivas, contribuíram para melhorar as minhas práticas tanto no domínio do português como nas outras disciplinas.

11.2 Ciências Naturais

Na disciplina de Ciências Naturais continuei a trabalhar com a turma do 5.º C, este facto permitiu-me explorar estratégias e formas de trabalhar. Neste caso utilizei os trabalhos de grupo como forma de comunicação, partilha de conhecimento e experiências. Assim, este foi uma forma de alargar os meus conhecimentos e aprendizagens ao nível pedagógico. Apresentarei a seguir através da fundamentação e reflexão sobre a prática, a construção de experiências e aprendizagens.

Fundamentação pedagógico-didática das práticas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta disciplina, tal como nas restantes, trabalhámos com base no papel do professor e do aluno segundo a teoria do construtivismo onde se “Releva a importância da implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar será vista como um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo.” (Martins, *et al.*, 2006, p. 25). Analisando primeiro o papel do professor, pretende-se que este veja os seus alunos como seres individuais, com ideias, experiências e capacidades. Deste modo, o docente deixa de ser o único detentor de conhecimento devendo, tanto quanto possível, envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, é importante compreender que, aceitar as ideias prévias do aluno, não significa não o corrigir. Muito pelo contrário, significa que as suas ideias poderão ser o motor do conhecimento, “Respeitar o senso comum do estudante obviamente não significa que o educador deve manter-se nele, mas que deva, sim, tomá-lo na importante condição de *ponto de partida*” (Freire, 1996, p. 32) para que a aprendizagem aconteça. Tanto o professor como o aluno devem compreender que “Aprendemos com os outros relacionando-nos com eles; aprendemos com as coisas manejando-as, utilizando-as, transformando-as, reconstruindo-as nas suas funções e formas; aprendemos com o mundo” (Cavaco, 1992, p. 15). O aluno deve exercitar a aprendizagem com o mundo mantendo viva a sua curiosidade e questionando a realidade que o rodeia.

No que ao ensino das Ciências diz respeito, o professor deverá promover o manuseamento de materiais ou seja, recorrer a atividades práticas que permitam que os alunos manipulem substâncias, verifiquem situações, formulem questões, cheguem a resultados e retirem conclusões. Neste sentido, as atividades práticas devem ser promovidas e estas podem ser realizadas em pequenos grupos de trabalho. Deste modo, trabalhamos também a relação com o outro e promovemos o desenvolvimento do discurso oral, numa procura de interdisciplinariedade com o português, pois uma expressão linguística correta poderá facilitar a aprendizagem.

Durante a prática procurámos recorrer a trabalhos de grupos. Cada grupo trabalhou uma temática diferente e, seguidamente, cada um dos grupos expôs, o que aprendeu, à restante turma. Desta forma, podem ter mais oportunidade de aprender. Assim sendo, “O professor pode propor trabalho experimental tendo em vista levar os alunos a atingir diversas finalidades: estimular interesse, aprender técnicas experimentais, desenvolver capacidades de manuseamento, aprender os processos da ciência, cimentar a aprendizagem do conhecimento científico.” (Pereira, 1992, p. 178). Compreendendo assim, que as atividades desenvolvidas em sala de aula podem ser de vários níveis, existem as atividades entendidas como práticas por serem “Situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (Martins, *et al.*, 2006, p. 36). Como por exemplo, pesquisas, investigações, visionamento de filmes, entre outros. Por seu turno, por atividades laboratoriais “Entende-se um conjunto de atividades que decorrem no laboratório, com equipamentos próprios ou com estes mesmos equipamentos em outro local” (*idem, ibidem*, p. 36) desde que manipulados em segurança. Quanto ao termo trabalho experimental “Aplica-se às atividades práticas onde há manipulação de variáveis” (*idem, ibidem*, p. 36).

Ao longo do estágio, utilizámos diferentes situações pedagógico-didáticas. Numa primeira situação de trabalho, recorremos a notícias sobre a poluição da água. Cada grupo teve de compreender os diferentes tipos de poluição e verificar qual o tipo presente na sua notícia. Numa outra situação, trabalhámos a classificação das rochas através de uma chave dicotómica simples. Cada grupo trabalhou três rochas diferentes. No final, a professora mostrou uma rocha e pediu a um grupo, que a tinha classificado, que expusesse o trabalho realizado. Os restantes elementos da turma,

em grande grupo, deveriam estar atentos, no sentido de aprenderem qual o tipo de rocha ali presente, tendo assim realizado uma síntese de consolidação.

Por um outro lado, nas aulas lecionadas procurámos que os alunos participassem ativamente através de respostas a questões estrategicamente colocadas e, em diálogo, aprofundar as temáticas trabalhadas, ajudando os educandos a construir o seu próprio conhecimento, compreendendo assim que “O processo de educar deve incluir a comunicação entre professor e aprendiz” (Scarinci & Pacca, s.d., p. 4). Noutra perspetiva, significativa para os alunos, sempre que necessário, também pude identificar e desmitificar possíveis concepções alternativas, definidas por Cachapuz (1995) *cit* Martins *et al* (2006) como as

Ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização (Martins, *et al.*, 2006, p. 29).

Isto sempre numa tentativa de partir daquilo que os alunos já sabem, ou seja, os alunos não são “tábuas rasas”, quando chegam à escola. Tal como já referido, já trazem conhecimentos, já tem vivências e experiências com que irão trabalhar e criar ligações, neste sentido, “O professor deve ser capaz de perceber quais são os obstáculos de conhecimento primeiro presentes nos alunos durante o ensino e orientá-los em direção ao conhecimento científico coletivamente aceite” (Scarinci & Pacca, s.d., p. 4) Para além da reestruturação das suas concepções alternativas é importante que se clarifique também o crescimento de conceitos no geral para isso, surge um modelo de aprendizagem entendido como Crescimento de Conceitos (CC). Este modelo é apresentado em esquema (Anexo 5) e “Mostra-nos 6 dimensões (também designadas por fases) do crescimento de cada conjunto de conceitos trabalhados em diversas tarefas. Isto corresponde a uma volta na espiral de Crescimento de Conceitos – CC, realizado temporalmente” (Albuquerque, 1996, p. 47), ou seja: numa primeira fase existe a Identificação definida como “contornos indefinidos de novos conceitos” (*idem, ibidem*, p. 49); seguidamente, existe uma fase de Maturação onde se pretende realizar a “Separação de atributos essenciais e não essenciais em conceitos” (*idem, ibidem*, p. 49); posto isto, entra-se na 3.ª fase

designada como Operacionalização, isto é, proceder à relação entre conceitos já aprendidos e o novo conceito; procede-lhe o Desenvolvimento, onde existe o alargamento da rede de ligações; na fase de Formalização esta “Rede de ligações é interna ampliada integrada consistentemente conscientemente numa teoria” (*idem, ibidem*, p. 49). Por fim, tudo isto acontece ao longo do tempo e sempre no sentido de alargamento e aprofundamento dos conceitos.

Durante as aulas promovidas socorri-me do suporte PowerPoint que permite mostrar imagens, tornando as aprendizagens um pouco mais concretas e portanto, mais próximas dos alunos. Neste sentido, procurei recorrer às TIC, pois compreendo que devemos adequar as nossas atividades ao mundo em que vivemos e o professor deve entender que “O computador é um recurso pedagógico e, quando empregue apropriadamente tem um grande potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando às crianças desenvolver capacidades mentais diferentes das de que são requeridas para ler e escrever” (Pereira, 1992, p. 157). Por outro lado, o mundo atual está cada vez mais informatizado. As crianças, atualmente, estão habituadas a trabalhar e ter à sua volta o recurso do computador, do telemóvel, de novas tecnologias. O professor deve estender esta experiência à sala de aula e vice-versa: “O computador na escola é um meio de introduzir o mundo da escola no mundo dos computadores de aplicações tão vastas e importantes em múltiplas facetas da vida dos dias de hoje” (*idem, ibidem*, p. 156).

As Ciências Naturais é uma disciplina que o professor deverá entender como relevante para os seus educandos, visto que lhes dá conhecimentos fundamentais para o seu futuro. A ciência está presente na nossa vida de um modo que muitas vezes nem damos conta. Assim sendo, “Atualmente, dada a importância cada vez maior da ciência em todos os domínios da sociedade, torna-se necessário que o indivíduo aprenda na escola (...) a adquirir a capacidade para usar a ciência na melhoria da sua vida” (Pereira, 1992, p. 27). É neste sentido que as Ciências Naturais não se limitam aos bancos da escola. A ciência está em todo o lado e com esta disciplina, o professor poderá abordar muito para além do conhecimento meramente científico e incremento das suas atitudes. Deverá relacionar os conhecimentos com a atualidade, com o mundo que rodeia a criança, “Deste modo, o ensino das Ciências cumpre a função de educar para a cidadania.” (*idem, ibidem*, p. 28).

Experiência-chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico

No final das aulas de Ciências considero que cumpri os objetivos a que me havia proposto assim que comecei, ou seja, levar os alunos a aprenderem as temáticas que tinha como missão abordar. No entanto, analisando e refletindo sobre o trabalho desenvolvido, consigo verificar que poderia fazer algumas alterações.

Começando por indicar as situações positivas, e que provavelmente manteria, destaco o facto de ter desenvolvido um bom relacionamento com a turma, conseguir controlar o seu comportamento, fomentar a participação ativa dos alunos, assim como a partilha de experiências, desenvolver atividades práticas e trabalhos de grupo. Assim, procurei desenvolver atividades práticas, pois compreendo que, na área das ciências, os alunos aprendem melhor quando manipulam os materiais. Deste modo, sempre que existiu oportunidade coloquei os alunos a trabalharem em pequenos grupos e a realizarem atividades práticas. Noutro momento, por uma questão de economia de tempo, existiu ainda a oportunidade de realizar uma experiência na mesa do professor, com o auxílio de dois alunos e de modo a que todos os alunos conseguissem ver. Para registo, distribuí uma ficha de trabalho em que os alunos realizaram previsões sobre a atividade experimental que seria realizada e, só posteriormente a este trabalho, verificámos se as suas previsões estavam certas. Durante o momento em que os alunos procediam ao registo, circulava pela sala de modo a verificar quais as suas previsões e ainda, se os registos finais foram realizados do modo correto.

Numa perspetiva de procurar que o mundo real entrasse na sala de aula, recorri ao suporte informático PowerPoint e, conseqüentemente, ao computador como meio de comunicação. Este tornou-se bastante útil, visto que, também a imagem pode auxiliar na abordagem das temáticas. No entanto, o facto de o professor trazer as novas tecnologias para a sala de aula não poderá ser motivo para os alunos o fazerem também. Desta forma, é norma da instituição que os alunos deixassem os seus telefones numa caixa na mesa do professor, previamente preparada para o efeito. Neste sentido, existiu uma minha preocupação em explicar como podem os meus educandos utilizar as TIC a meu favor, como por exemplo,

pela captação de imagens via telemóvel, acesso a informação via internet, mas também compreendendo que os momentos de lazer são saudáveis e é fundamental que existam, para uma saúde mental do aluno.

Por outro lado, considero que existiram situações que deveria melhorar, como as situações de trabalho de grupo. Nas aulas de ciências, ao serem promovidas atividades práticas, que muitas vezes são realizadas em pequenos grupos de trabalho, acaba por existir a necessidade de as crianças comunicarem umas com as outras, numa perspetiva de saberem trabalhar com o outro, aceitar as suas ideias e demonstrar a sua perspetiva. No entanto, os alunos não estavam habituados a trabalhar desta forma, o que fazia com que o seu comportamento nem sempre fosse o mais correto. Para colmatar esta situação e fomentar o bom comportamento, fiz com que cada grupo escolhesse um líder que seria responsável pelos seus modos de estar e desenvolver o seu trabalho. Existia também um porta-voz, que seria responsável por partilhar com a turma os conhecimentos adquiridos com o trabalho do grupo. Ainda assim, nem sempre foram eficazes e portanto, poderia ter procurado mais estratégias que promovessem o bom comportamento dos grupos.

A juntar a isto, as aulas de ciências são um local privilegiado para o desenvolvimento do ser humano e da cidadania, isto porque nesta disciplina também existiu espaço para trabalhar situações e as preocupações que devemos ter com o meio ambiente. O estudo da poluição permitiu trabalhar com os educandos estas problemática e sensibilizá-los para esta situações promovendo conversas e debates para discussão de possíveis soluções e meios de prevenção. Conseguimos abordar assim, tanto com o estudo dos tipos de poluição como com a poupança de água, um recurso cada vez mais precioso. Ainda assim e refletindo sobre este trabalho, considero que deixei demasiado espaço para os alunos falarem e, apesar de terem dado sugestões muito interessantes, acabaram por entrar num exagero e referirem-se a situações de sobrevivência e não de poupança.

Ao calendarizar as aulas que iria lecionar, fiquei com um espaçamento de duas semanas, entre as primeiras aulas e as últimas, o que me permitiu trabalhar mais do que um tema. Neste sentido penso que o estágio foi bastante rico para o meu futuro profissional, pois tive oportunidade de planificar duas temáticas diferentes, o que foi muito enriquecedor. Todas estas estratégias desenvolvidas e situações a

melhorar, assim como o facto de trabalhar com uma Professora Cooperante cheia de experiência, contribuíram para a minha formação enquanto futura professora. Foi sem dúvida um estágio rico que me permitiu mais uma vez comprovar a importância de os alunos serem agentes ativos do processo de ensino e de aprendizagem e do modo como o professor pode fazer com que isso aconteça.

Em suma, as aulas de Ciências foram locais privilegiados para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos de um mundo cada vez mais global, cada vez mais cheio de informação em que existe uma necessidade de seleção e adaptação da informação, assim como, uma preocupação de preservação e manutenção do que temos de bom e melhoramento do que está menos bem. Tendo uma turma muito participativa e sendo os nossos alunos o futuro do planeta, consegui, frequentemente, um ambiente de formar cidadão críticos, reflexivos, participativos na sociedade que os rodeia, sempre numa perspetiva de que serão não cidadãos do seu país mas cidadãos do mundo.

11.3. História e Geografia de Portugal

A intervenção na disciplina de História e Geografia de Portugal foi a única que decorreu na turma do 5.º A, por isso, a ligação com a turma teve uma menor duração, neste sentido, as estratégias aplicadas teriam de ser o mais corretas possível, indo ao encontro daquilo que seriam os interesses e modos de trabalhar verificados durante o período de observação. Assim, apresento o que deverá ser feito na sala de aula relativamente a esta disciplina, seguida de uma reflexão e análise às estratégias e recursos didáticos utilizados.

Fundamentação pedagógico-didática das práticas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Quando um professor planifica as suas aulas tem de ter em consideração os destinatários, o currículo, o Programa da disciplina e as Metas Curriculares em vigor.

Assim sendo, só tendo analisado todos estes factores, o professor pode decidir quais as melhores estratégias que devem ser entendidas como “Uma atividade pessoal e única porque é determinada por condições específicas (...). Por isso, só o professor, de acordo com todas estas variáveis e tendo em conta as finalidades visadas, pode decidir quais as estratégias mais adequadas a cada situação” (Neves, 2000, p. 122).

Uma das preocupações de qualquer professor é a de conhecer os seus alunos e procurar atitudes de proximidade com eles, sendo importante tratá-los pelo nome como refere Maria Cândida Proença, ao exemplificar o que o professor deve fazer quando formula perguntas, ou seja, “Designar os alunos pelos seus nomes próprios” (Proença, 1992, p. 125).

Hoje em dia, a definição de professor já não é, ou não pode ser, a definição entendida em anos anteriores, ou seja, “O professor, consciente do seu papel de mediador no processo de ensino/ aprendizagem, busca nas suas intervenções, salientar os pontos fortes do aluno nas suas realizações e atitudes, elevando a sua auto-estima e organizando situações de aprendizagem prazerosas e significativas”

(Reis, s.d., p. 9). Os professores precisam compreender que deixaram de ser os únicos com conhecimentos, e com acesso à informação.

As crianças, desde muito cedo, são estimuladas e recebem informação seja do meio, seja dos seus familiares e adultos ou de crianças mais velhas, com quem convivem e, deste modo, o professor deve limitar uma intervenção oral e incluir no seu trabalho “Todos os veículos e meios de comunicação (...), como, p. ex.: televisão, rádio, vídeo, imprensa, conversas cotidianas, museus, literatura histórica, (...) livros didáticos, livros para jovens que tratam assuntos históricos, monumentos históricos, edifícios e nomes de rua” (Bergmann, 1990, p. 32). Nesta perspetiva, as aulas de História e Geografia de Portugal (HGP) não são mais um monólogo do docente e os alunos meros recetores de conhecimento. Os professores precisam ter consciência de que os alunos já trazem algum conhecimento com eles e “Não são páginas em branco onde os professores inscrevem os saberes. Cada um traz consigo as suas perspectivas, experiências, representações pessoais, ou seja, saberes anteriormente construídos.” (Marques, 2009, p. 43) e é com estas representações que o professor deverá trabalhar e não partir do princípio que os alunos nada sabem sobre o assunto a ser tratado.

Apesar de ser necessário haver momentos de exposição para explicar alguns conteúdos, é importante que se vá questionando os alunos de modo a provocar-lhes a vontade de saber, e, assim, envolvê-los no processo de ensino e de aprendizagem. Tal como defende Maria Cândida Proença

O professor deve: formular perguntas em função do que é principal e significativo; (...) utilizar a pergunta como um recurso para integrar o aluno no trabalho; ajustar as perguntas ao nível de compreensão dos alunos; dar tempo de reflexão após a formulação da pergunta; solicitar o máximo de alunos (e em especial os menos participativos) (Proença, 1992, p. 125).

Neste sentido, tal como procurei fazer nas minhas aulas, as perguntas devem ser objetivas e adequadas à linguagem dos alunos e, principalmente, o mais pertinentes possível procurando “Uma situação de conflito cognitivo para fazer avançar as crianças.” (Neves, 2000, p. 54).

Uma outra estratégia a implementar nas aulas de HGP consiste no recurso a fontes históricas, as quais são de alta relevância porque “Sem fontes históricas não é possível fazer História.” (Proença, 1992, p. 126), pelo que o professor deve ter a preocupação de as utilizar, sempre que possível, nas suas aulas. Também o uso de outro tipo de documentos deve ser incentivado sendo indicado o tipo de documento, situado no contexto histórico e indicada a origem do mesmo, seguido de uma análise e explicação, a qual deve ser feita em conjunto com os alunos na medida o professor deverá “Auxiliar os estudantes na elaboração do conhecimento histórico, na investigação da realidade, refletindo a respeito de sua ligação com um passado mais distante” (Reis, s.d., p. 8).

Outro recurso que utilizei nas aulas de História e Geografia de Portugal foi o PowerPoint e/ou o Prezi por serem ferramentas que podem proporcionar aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais apelativas e motivantes para os alunos. A utilização de recursos audiovisuais é relativamente recente no ensino, contudo muito útil. Os professores devem ter consciência que, cada vez mais, os alunos têm acesso aos *media* e dominam o mundo do som e da imagem. Neste sentido, “A escola poderia e deveria ensinar o aluno a «ler» a imagem evitando as verdadeiras «intoxicações» de imagens que os alunos sofrem e contribuindo, ao mesmo tempo, para a sua educação visual e auditiva como futuros cidadãos” (Proença, 1992, p. 129).

Numa outra perspetiva, para além da utilização das TIC e/ ou da exploração de livros e documentos, é importante fomentar pequenas investigações e pesquisas por parte dos alunos, mas sempre orientadas pelo professor, deste modo o aluno torna-se um “Sujeito ativo e regulador da sua aprendizagem” (Roldão M. C., 1998, p. 9).

É ainda importante, no ensino da História, a utilização correta dos conceitos e vocabulário específico adequados aos diferentes estádios de desenvolvimento dos alunos (Egan, 1983). De acordo com esta teoria, os alunos a frequentar o 2.º Ciclo encontram-se no estágio romântico, ou seja, “O aluno mostra uma grande ânsia em descobrir a realidade que o cerca. Sente uma enorme curiosidade pelo pormenor e pelo detalhe.” (Proença, 1992, p. 105) Assim, a informação que o professor faculta,

sempre que possível, deve ser detalhada e pormenorizada, o que só é possível se tiver profundo e rigoroso conhecimento dos conteúdos programáticos.

Todas estas estratégias pretendem que os alunos alcancem os objetivos previamente definidos, sendo necessário recorrer à avaliação para verificar se tal desiderato foi alcançado. Esta avaliação deverá ser entendida, para o aluno, como “Um momento de reflexão e de ampliação de conhecimentos. Para o professor, ela deve ser um momento de revisão de sua prática pedagógica” (Reis, s.d., p. 84). De entre os diversos tipos de avaliação, a formativa pode ser privilegiada na medida em que a sua finalidade é assegurar “que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (Ferraz & Outros, 1994, p. 1).

Estas estratégias estão em concordância com o que se pretende do professor de hoje, na escola atual e tendo em conta as exigências da sociedade atual, onde se espera que os cidadãos sejam cada vez mais informados e preocupados em procurar o conhecimento, pelo que deverá existir uma maior preocupação em contribuir para o desenvolvimento de competências nos alunos “Mais do que transmitir conhecimentos, é importante ensinar o aluno a pensar, e, como tal, a construir o seu próprio saber” (Neves, 2000, p. 97). É esta a escola de hoje e é para esta nova realidade que os professores devem trabalhar, numa perspetiva de serem guias para os seus educandos, ajudando-os a construir o seu próprio conhecimento. Ao longo das aulas que lecionei procurei pôr em prática esta ideia fomentando a participação ativa dos alunos através das estratégias que mais se adequavam aos conteúdos e às características dos alunos da turma onde estagiei, tirando partido do gosto que tinham pela disciplina. Saber História permite compreender os erros do passado para que estes não sejam cometidos no futuro, assim como fomenta o conhecimento de situações positivas e que podem ser repetidas, numa perspetiva de formação para a cidadania. Por outro lado, o ensino desta disciplina promove o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado do seu próprio país e a formação de uma entidade nacional. (Menezes, 1992)

Experiência-chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao planificar a unidade didática que lecionei no estágio no 2.º ciclo do ensino básico, tentei ter como principal preocupação os alunos com quem iria trabalhar. Para tal, tive em consideração o seu nível de desenvolvimento, de conhecimentos e de entusiasmo pelas aulas de HGP, para além do tipo de trabalho desenvolvido pela professora cooperante, para não ser completamente diferente uma vez que o tempo de contacto com a turma era pouco e para que a mudança de professora não provocasse qualquer perturbação nos alunos. Por outro lado, procurei colocar em prática o conhecimento resultante do trabalho realizado ao longo de cinco anos em Escolas Superiores de Educação diligenciando no sentido de tornar as aulas lecionadas em dinâmicos e produtivos momentos de aprendizagem.

Após as aulas e refletindo sobre o trabalho desenvolvido, compreendi a importância que a planificação adquire no trabalho do professor, sendo um documento que explana a tomada de decisões tanto nas estratégias, recursos e o tempo despendido para cada tarefa. No entanto, este guia terá de ser aberto, ou seja, possível de sofrer alterações a qualquer momento e dependente das dúvidas da turma. Nas aulas que lecionei, a planificação foi um instrumento muito importante que permitiu estruturar as estratégias que pretendi desenvolver, fazendo com que pensasse sobre elas e, deste modo, minimizasse possíveis situações de insucesso.

Assim, considero que, como pontos fortes, há a salientar: um bom relacionamento com todos os elementos da turma, para o qual muito contribuiu o facto de os tratar pelo nome; a utilização de vários recursos desde informáticos a material manipulável; a consideração pelos conhecimentos prévios dos alunos; o estímulo e incentivo à participação ativa de todos os alunos e a promoção de situações de trabalho em grupo e de pesquisa individual e/ou em pequenos grupos.

Como pontos menos positivos, considero que a divisão dos temas pelas aulas talvez não tenha sido a melhor, uma vez que, em algumas aulas, tive tempo extra que utilizei para a realização de fichas e, noutras aulas, fiquei com pouco tempo para lecionar os conteúdos, tendo de realizar uma síntese no início da aula seguinte. Esta difícil gestão de conteúdos pelo tempo terá ocorrido devido à pouca experiência

profissional de que disponho e, muito possivelmente, por esta disciplina ter sido a primeira que lecionei.

Ao longo das aulas de HGP procurei evitar recorrer a aulas muito expositivas e que conduzissem os alunos apenas à memorização, pretendi desenvolver situações de diálogo e partilha de opiniões, experiências e em alguns casos de pesquisas que propunha para um determinado tópico da aula. Deste modo, promovi a participação ativa dos alunos numa perspetiva de serem os construtores do seu próprio conhecimento, evitando a memorização e promovendo a compreensão. Esta estratégia contribuiu para desenvolver o espírito crítico dos alunos, levando-os a pensar e a terem opinião sobre os assuntos abordados. Um outro modo de fomentar situações de partilha e de conflito cognitivo são os trabalhos de grupo que permitem que os alunos saibam comunicar, ouvir e aceitar a opinião do outro (Fontes & Freixo, 2004). Para a consecução destas estratégias procurei, sempre que possível, o recurso a material manipulável. Todas estas estratégias revelaram-se muito positivas e com resultados na aprendizagem dos alunos, o que foi comprovado pela realização de fichas que me permitiam identificar os alunos com maiores dificuldades e, ainda, quais os conteúdos que não tinham ficado completamente esclarecidos, o que me “obrigava” a desenvolver novas formas de explicar o assunto em questão.

De aula para aula senti que conseguia melhorar. Os momentos de reflexão com a Professora Cooperante, com a minha colega de estágio e com a Professora Supervisora permitiram-me apurar o que deveria continuar a fazer e o que teria de melhorar. Estes momentos de reflexão são muito importantes uma vez que permitem perceber situações que, muitas vezes, sozinha não teria sabido avaliar devidamente.

Para além das aulas lecionadas, eu e a minha colega de estágio ainda tivemos a oportunidade de participar numa visita de estudo à cidade de Coimbra, no âmbito da disciplina de HGP. As visitas de estudo são sempre momentos muito interessantes, elas consistem em sair da escola e continuar a ensinar, o que me leva a compreender que a sala de aula será onde o professor quiser e depende dele a construção de situações de aprendizagem. Por outro lado, os alunos, ao estarem no próprio local onde os acontecimentos estudados ocorreram, percebem de forma mais clara a realidade em causa e as aprendizagens tornam-se mais significativas, além de que as visitas de estudo são um momento lúdico para os alunos, o que favorece o

aprofundamento da relação aluno-professor. Durante a visita, o papel do professor “É o de guia. A sua função é mesmo essa, pois o conhecimento da criança deve ser fruto da sua própria experiência devidamente organizada.” (Vasconcellos, 1915, p. 103)

Em suma, considero que todas estas vivências contribuíram para o êxito do meu trabalho, para o sucesso das aprendizagens dos alunos e para a minha aprendizagem como futura professora. Esta foi uma excelente experiência que me permitiu vivenciar situações que me permitiram crescer e refletir, contribuindo, assim, para a construção do meu percurso profissional. Assim sendo, compreendo que as aulas devem ser locais de descoberta, de construção de conhecimento e o professor deve ser o guia que ajuda os alunos a percorrerem o seu caminho de construção de conhecimento. Este é o ideal de escola que ambiciono, ainda que reconheça que é um caminho árduo mas, no final, estou certa de que se traduzirá em melhores resultados quer para professor quer para alunos.

11.4 Matemática

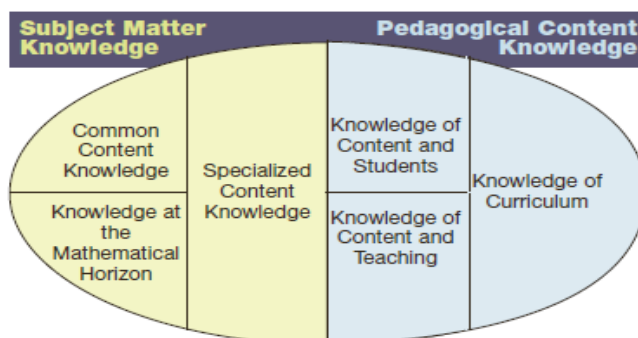
A disciplina de matemática tornou a ser lecionada na turma do 5.º C, já conhecendo bem a turma e como seria a melhor forma de trabalhar com eles, pretendi que as estratégias e recursos didáticos fossem os mais competentes possível, conseguindo deste modo, lecionar toda a matéria que me havia sido proposta. Deste modo, faço uma apresentação destas estratégias e recursos seguida de uma reflexão aos mesmos.

Fundamentação pedagógico-didática das práticas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico

A descrição da fundamentação da prática letiva terá subjacente os diferentes tipos de conhecimento matemático que o professor deverá possuir para ensinar, segundo Ball e outros, (citados em Kappan, 2009). Esse conhecimento envolve (ver imagem) o Conhecimento da Matéria e o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico. Por sua vez, cada um deles está subdividido em três categorias. O Conhecimento da matéria a ensinar foi subdividida em: Conhecimento do conteúdo comum, que consiste, por exemplo, no conhecimento necessário para saber se uma resposta do aluno está certa, na definição de um conceito ou objeto e como realizar um procedimento; O Conhecimento do Horizonte matemático entendido como uma espécie de visão periférica necessária ao ensino, isto é, uma visão mais ampla da matemática que o ensino exige; e Conhecimento do Conteúdo Especializado, significa que o professor é capaz, por exemplo, de modelar a aritmética dos inteiros usando diferentes representações, de analisar os erros dos alunos e avaliar a integridade matemática de uma representação num manual. O Conhecimento do Conteúdo Pedagógico foi subdividido em: Conhecimento do Conteúdo e dos Estudantes o qual engloba, por exemplo, o professor antecipar o pensamento dos alunos e ouvir e interpretar esse pensamento; O Conhecimento do Conteúdo e do Ensino significa, entre outros, que o professor sabe como conceber o ensino e escolher tarefas para fins educativos; e o Conhecimento do currículo, envolve, por

exemplo, uma gama de programas concebidos para o ensino para um dado objetivo e tópico, uma variedade de materiais educativos disponíveis para aqueles programas.

Figura 1 – Conhecimento Matemático



A prática educativa envolveu dez aulas (três de 90 minutos e seis de 45 minutos), no domínio da Geometria e Medida numa turma com 23 alunos, de 5.º ano do Ensino Básico numa escola não pública de Coimbra. As aulas foram organizadas em duas sequências; das quais a primeira envolveu 4 aulas cujos objetivos foram: identificar polígonos, classificar quadriláteros e analisar as características do paralelogramo; distinguir entre retas perpendiculares e retas não perpendiculares e fazer construções geométricas (traçar retas perpendiculares); identificar as alturas de triângulos e fazer a sua construção; saber o que é a distância entre duas retas paralelas. A segunda sequência de ensino que envolveu 6 aulas tinha como objetivos: introduzir unidade de medida de área não standard e standard; lecionar os conceitos de figuras equivalentes e de figuras congruentes e inferir a fórmula da área do retângulo; Consolidar os conhecimentos trabalhados; inferir a fórmula da área do quadrado e do paralelogramo; e inferir a fórmula da área do triângulo e implementar tarefas de aplicação.

Para aprofundar com minúcia aquele conhecimento matemático a ensinar, examinei os seguintes documentos: “Visualização espacial algumas atividades” (Matos & Gordo, 1993), “Elementary Geometry for Teachers” (Parker & Scott, 2008), “Development of children’s understanding of length, area and volume measurement principles” (Curry, Mitchelmore & Outhred, 2006), “A dynamic way to teach angle and angle measure” (Wilson, & Adams, 1992), “Explorar novos

conhecimentos: a relação entre perímetro e área” (Ma, 1999), “The role and the function of a hierarchical classification of quadrilaterals” (Villiers, 1994).

Também foram examinados com pormenor documentos curriculares de matemática para os alunos do 5.º ano do Ensino Básico: Metas Curriculares e Cadernos de Apoio às Metas (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012); Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) O manual de matemática da turma usado regularmente “Matemática Cinco” (Neves & Faria, 2013).

As Metas Curriculares para os conteúdos acima referidos são: reconhecer as propriedades de triângulos e paralelogramos; resolver problemas envolvendo as noções de paralelismo, perpendicularidade, ângulos e triângulos; medir áreas de figuras planas; resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.

As Metas Curriculares de Matemática também sugerem que, em geometria, os alunos realizem

diversas tarefas que envolvem a utilização de instrumentos de desenho e de medida (régua, esquadro, compasso e transferidor, programas de geometria dinâmica), sendo desejável que os alunos adquiram destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 14).

Nesta prática recorri aos materiais de desenho e medida, régua, esquadro, compasso e transferidor nas três últimas aulas da primeira sequência, bem como, ao seguinte material manipulável: o puzzle tangram constituído por 7 peças de várias formas, o qual foi o mote para todo o trabalho desenvolvido nas duas sequências, onde serviu para os alunos identificarem polígonos (na primeira aula); para realizarem a composição de figuras planas e realizarem medições de áreas utilizando as diferentes peças do tangram como unidade de medida de área não standards (em quatro aulas da segunda sequência). Recorri ainda a material manipulável como, por exemplo, quadrados com diferentes medidas de comprimento, 1cm, 1 dm e 1 m, para que os alunos pudessem estabelecer relações de conversão entre as diferentes unidades de medida de área do sistema métrico, pois para medir uma área “Fixa-se

uma unidade quadrada e define-se a área de uma região como o número de unidades quadradas (e frações de unidades quadradas) necessária para preencher a região” (Parker & Scott, 2008, p. 107). Ao trabalhar a medida de área com os alunos tive em conta as sugestões de Curry, Mitchelmore e Outhred que afirmam ser necessário desenvolver algumas noções relativas à unidade de medida de área, tais como: a necessidade de repetir unidades que não se alterem; a seleção de uma unidade apropriada; a necessidade de uma mesma unidade poder ser usada para comparar duas ou mais objetos; a relação entre o tamanho de uma unidade e o número requerido para medir; a estrutura da unidade repetida.

O PMEB (2013) compreende que deve ser desenvolvido nos alunos: o conhecimento de factos e procedimentos para a criação e desenvolvimento do raciocínio matemático; uma comunicação (oral e escrita) adequada à matemática; resolução de problemas em vários contextos; e ainda, uma visão da matemática como um todo articulado e coerente. Ao longo das aulas das sequências de ensino existiu a preocupação em desenvolver nos alunos tanto a resolução de problemas através da leitura e interpretação de enunciados e mobilização dos factos e conhecimentos adequados para a sua resolução, bem como, o raciocínio matemático, por exemplo, na formulação de conjecturas e sua justificação. E ainda, a comunicação matemática, foi fomentada através de situações de diálogo onde os alunos expõem as suas ideias e processos matemáticos usando a linguagem matemática apropriada.

A avaliação esteve sempre presente ao longo de toda as aulas das sequências de ensino considerando que ela fornece informações relevantes e substantivas sobre o estado das aprendizagens dos alunos (Dias, 2013). Fundamentalmente, a avaliação formativa das aprendizagens dos alunos foi a tida em conta ao longo de todo o trabalho desenvolvido. Este tipo de avaliação, entendida como ser diferente da avaliação sumativa pelas suas funções (centrada no aluno e nos processos de ensino e aprendizagem) pela sua intencionalidade (é necessário aceitar que vale a pena trabalhar de modo diferente) e pela ética (aceitar que vale a pena e é possível ajudar os alunos) envolve *feedback* escrito e *feedback* oral, os quais podem ser dados pelo professor ou pelos alunos (Pinto & Santos, 2006). O *feedback* escrito dado aos alunos, por exemplo, aquando do seu trabalho de casa traduziu-se em comentários feitos pelo professor, sobre produções escritas dos alunos (Dias, 2013) Este autor

aponta ainda que o *feedback* escrito é muito importante uma vez que o que se pretende é levar o aluno a compreender o que errou criando situações para o ultrapassar, se o aluno conseguir perceber o que errou da próxima vez será capaz de se autocorrigir, “Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece aprendizagem.”(*idem, ibidem*, p. 112). O feedback oral foi fundamentalmente dado pelo professor nas aulas e atuou sobre as respostas dos alunos durante o questionamento gerado pela professora. A professora consegue verificar se os alunos estão a compreender o que está a ser trabalhado, realizando desta forma uma avaliação imediata. Este tipo de feedback pode ser dado pelos alunos entre si se em situações de diálogo o professor pedir a um aluno que analise o que um colega disse, deste modo, a correção é realizada por um colega e não diretamente pelo professor (ocorrência verificada ao longo da prática letiva). Este tipo de avaliação foi concretizada tendo como referência as Metas Curriculares, indo ao encontro de que “Qualquer tipo de avaliação deve ser concretizado por referência às Metas Curriculares e deve permitir efetuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 29).

Os alunos trabalharam com diferentes tarefas, pois que, as tarefas usadas em sala de aula constituem a base para a sua aprendizagem (Stein & Smith, 2009). Irei utilizar a nomenclatura de Ponte para definir as tarefas matemáticas. Estas podem ser problemas se tiverem um grau de dificuldade considerável, não sendo demasiado difícil para não desmotivar os alunos; os exercícios são tarefas em que o aluno já conhece o processo para a sua resolução e coloca em prática o que aprendeu em modo de consolidação; as investigações “Promovem o envolvimento dos alunos, pois requerem a sua participação ativa desde a primeira fase – a formulação das questões a resolver” (p. 7); as tarefas de exploração variam da investigação por serem de um grau de desafio menor, ou seja, não requerem uma longa fase de planeamento. (Ponte, 2005)

Ao longo da prática letiva recorreu-se: a exercícios essencialmente retirados do manual que muitas vezes foram enviados como trabalho de casa; a problemas relacionados com a aplicação de fórmulas para o cálculo de áreas de diferentes polígonos; a explorações, por exemplo, quando se pediu aos alunos que indicassem

qual era a área de uma dada figura do tangram tendo como unidade de medida de área uma outra peça do tangram.

As aulas implementadas seguiram estruturas variadas contudo, em todas começava-se com a correção do trabalho de casa e o desenvolviam-se os conceitos e/ou procedimentos tendo sempre em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Numas aulas, a professora poderia lançar uma tarefa à turma e os alunos individualmente resolviam-na, utilizando material manipulável ou não, seguindo-se uma síntese do trabalho realizado, através de questões que a professora colocava. Noutras aulas, a professora expunha no quadro uma tarefa e todos participavam ativamente na sua resolução, através de questões colocadas. Por exemplo, na primeira aula, foi introduzido o tangram, sendo fornecido um a cada aluno e exposto na sala um outro em tamanho grande. Partindo deste material, os alunos identificaram polígonos, os quadriláteros e fizeram classificações. Há medida que iam sendo exploradas as características dos quadriláteros foi sendo realizado um esquema síntese no quadro, pois como sabemos “A ideia de que o trabalho não deve ser dado aos alunos já feito com definições e classificações, mas eles devem participar ativamente no processo de definir e classificar, e comparar criticamente as alternativas é fortemente defendido pelo construtivismo” (Villiers, 1994, p. 17). Seguidamente, nessa aula a professora faz com que a turma analise o quadrilátero com mais pormenor. Desenha no quadro o paralelogramo e vai questionando a turma para que o classifique tendo em conta as suas diferentes características quanto aos seus ângulos e lados. Esta aula parece ser uma mistura das duas estruturas acima referidas.

Em todas as aulas a professora orquestrou discussões tentando seguir as fases de orquestrar discussões de Stein e Engle (Stein & Engle, 2009). Assim, durante a fase de planeamento das discussões é fundamental que o professor tenha em atenção e consiga: antecipar as respostas prováveis dos estudantes às tarefas matemáticas cognitivamente exigentes; monitorizar as respostas dos estudantes para as tarefas durante a fase de exploração; seleccionar estudantes particulares para apresentarem as suas respostas durante a fase de discussão e sùmula; sequenciar as respostas dos estudantes que serão mostradas à turma; ajudar a turma a fazer conexões matemáticas entre as respostas dos estudantes e as ideias chave.

Experiência-chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico

A prática letiva envolveu três componentes: a observação de aulas, a implementação de aulas e a reflexão. A observação envolveu aulas da professora cooperante da ESEC, professora titular da turma de estágio e as aulas da estagiária que partilhava comigo a mesma turma. A observação, primeiramente, das aulas da Professora Cooperante (12 aulas) permitiu-me: conhecer os alunos, identificando os bons a matemática e as dificuldades matemáticas da turma; verificar que a professora usava regularmente o manual; perceber como a professora desenvolvia as tarefas e que estratégias de ensino usava. Esta observação foi uma mais valia porque também, consegui captar informação sobre a turma e a melhor maneira de trabalhar com ela. Na observação das aulas da colega estagiária (11 aulas) foi-me sugerido que as notas tendo em conta os seguintes critérios: quais os pontos críticos da aula, o que faria de modo diferente e se fosse aluno o que teria aprendido. As respostas a estas questões permitiram-me refletir sobre as aulas lecionadas de uma forma mais orientada. Obrigando-me a analisar de uma forma mais pormenorizada as estratégias que estavam a ser utilizadas bem como, compreender a reação da turma e consequentes aprendizagens. Durante aquelas aulas parece poder identificar pontos críticos, resultante, por vezes, de haver pouca clareza dos enunciados das tarefas que fez com que os alunos tivessem dificuldades em interpretá-los obrigando a estagiária a construir outras tarefas semelhantes às anteriores mas agora com enunciado mais claro. Também me pareceu ser demasiada apressada a demonstração feita à turma pela estagiária sobre “A soma dos ângulos internos de um triângulo é 180° ”. De facto, os alunos evidenciaram nas minhas aulas a não compreensão daquela propriedade dos triângulos. Talvez se tivesse havido um questionamento gradual da estagiária de modo a que fossem os alunos a chegar à demonstração da propriedade essa dificuldade não teria surgido.

O processo de implementação das sequências de aulas envolveu primeiro a planificação das respetivas aulas. Eram esboços que foram sendo sucessivamente

melhorados pelas sugestões da Professora Cooperante e da Professora Orientadora e e também posteriormente modificados, pelas reflexões do grupo de estágio após cada aula implementada. As estagiárias cujas sequências de aulas implementadas se seguiram uma à outra trabalharam em colaboração apoiando-se na construção das planificações de aulas, na análise e na reflexão sobre as aulas implementadas, pretendia-se sobretudo que as suas sequências de ensino tivessem seguimento e se completassem.

Ao lecionar as aulas estava ciente que os alunos além de não apreciarem a Geometria e Medida também tinham maiores dificuldades nesse domínio por lhes parecer mais abstrato. Com isto em mente, senti necessidade de tornar a matéria mais concreta e visível recorrendo a diversos materiais manipulativos. Quanto ao tópico das áreas, os alunos traziam algumas concessões erróneas, por exemplo, compreendiam como calcular uma área, mas não compreendiam o que significava medir uma área e o porquê de serem unidades quadradas as unidades de medida de área.

Parece poder dizer-se, através das evidências (feedbacks escritos e orais, produções escritas, trabalhos de casa e tarefas feitas na aula) que 50% dos alunos sabe o conceito de área e o porquê de serem unidades quadradas as unidades de medida de área, no entanto, uma maior percentagem de alunos, cerca de 80% ou 90% , consegue calcular todos os processos inerentes aqueles conceitos.

Analisando as sequências de ensino que desenvolvi, parece poder dizer que os alunos conseguiram compreender de uma forma mais rápida e fluída os assuntos lecionados na primeira sequencia do que na segunda sequencia, talvez porque a linguagem matemática usada era menos acessível ou foi usada de forma não tão apropriada.

Irei refletir sobre as aulas por mim implementadas tentando responder à questão: “Se tivesse de leccionar estas aulas novamente faria da mesma maneira?” Para responder a esta questão terei em atenção alguns dos conhecimentos identificados por Ball (Kappan, 2009), domínios do conhecimento matemático para ensinar que um/a professor/a deve ter: Conhecimento Especializado, o Conhecimento do Conteúdo e dos Estudantes e o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino. O Conhecimento Especializado e o Conhecimento do Conteúdo e dos Estudantes penso

terem sido aprofundados ao longo desta prática letiva, contudo, talvez devesse procurar compreender melhor os conteúdos e antecipar as dificuldades dos alunos, sendo então importante procurar documentação necessária, bem como fazer uma leitura atenta. Se tivesse de repetir a sequência de ensino usaria as mesmas estratégias pois, por exemplo, o material manipulativo usado revelou-se ter o efeito que esperava nos alunos fundamentalmente fazer com que os alunos nas aulas estivessem motivados e serem mediadores de diferentes aprendizagens. O facto de ter material manipulável (tangram) tanto em tamanho grande como em tamanho pequeno e deste um para cada aluno mostrou-se ser importante, pois assim os alunos pareceram envolver-se mais ativamente. As respostas dos alunos às tarefas dadas em aula foram frequentemente por mim recolhidas para lhes dar mais tarde feedback escrito. Uma das folhas de tarefas que realizei não estava tão bem conseguida o que dificultou a compreensão dos alunos e por tal dificuldade em fornecer o respetivo feedback. O construir tarefas para dar aos alunos, escritas de forma clara e sem ambiguidade e dar mais oportunidades de eles colocarem em prática as aprendizagens feitas, consolidando-as, são duas preocupações que me surgiram com esta prática para futuras aulas.

Parece poder dizer que comecei o meu desenvolvimento profissional como professora de matemática do 2.º ciclo do E.B. com esta prática letiva, tive de lidar com alguns dos conhecimentos indicados por Ball e outros (Kappan, 2009), domínios do conhecimento matemático para ensinar que um/a professor/a deve ter: Conhecimento Especializado, o Conhecimento do Conteúdo e dos Estudantes e o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino e parece-me que alguns são mais importantes do que outros.

PARTE IV -

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

EM 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO

BÁSICO

No final do percurso realizado ao longo deste Mestrado e aqui exposto, posso concluir que a parte teórica assim como os Estágios nos dois ciclos de ensino em que tive oportunidade de trabalhar, foram valiosos para a minha formação profissional e mesmo para o meu crescimento pessoal. Por serem dois ciclos de ensino tão distintos, requereram da parte do estagiário um maior esforço e dedicação, no sentido de adaptar as suas estratégias de ensino às características das turmas que tinha pela frente.

O contexto social das turmas nos dois ciclos era muito similar, em ambos os Encarregados de Educação revelavam uma enorme preocupação com a educação dos seus educandos, esperando o melhor dos professores que os acompanhavam. Existia, também, a intenção de fomentar nas crianças a criação de normas de convivência social. Deste modo, no 1.º Ciclo, os alunos tinham um comportamento bastante adequado ao contexto de sala de aula, existindo apenas um ou dois elementos que pontualmente eram mais agitados e desestabilizavam um pouco a turma. No 2.º ciclo a turma tinha toda um comportamento adequado ao contexto, seguindo as regras que aquela instituição de ensino lhes exigia.

Relativamente ao 1.º Ciclo, por ser um regime de monodocência permitiu o contacto durante todo o dia com os alunos, o que implicou um maior envolvimento pessoal. Sendo estes alunos menos autónomos, identificavam-nos como um auxílio tanto dentro como fora da sala de aula. Este contacto direto e num contexto menos formal, permitiu conhecer melhor os alunos, perceber do que gostavam e, desta forma, trazer as temáticas mais apreciadas para a sala de aula, motivando os alunos para aprendizagens mais significativas.

O Estágio em 2.º Ciclo foi um pouco mais complexo, uma vez que implicou trabalhar com duas turmas distintas e em quatro áreas do saber também elas muito diferentes. Tendo o momento de observação uma relevância enorme para compreender quais as melhores estratégias, metodologias e quais as normas institucionais a serem cumpridas. Ainda assim, o objetivo máximo era criar um ambiente propício à aprendizagem, de modo a que os alunos compreendessem as temáticas a serem trabalhadas. Contrariamente ao 1.º CEB, o facto de apenas

estarmos algumas horas por dia com as turmas não permitiu a criação de laços de afetividade com os alunos, no entanto, foi possível criar boas relações e um espírito de cooperação e companheirismo muito positivo para trabalhar.

Ao desenvolver estes estágios consegui verificar que as planificações são um guia muito importante para a orientação da prática, sendo a comunicação um ponto de enorme importância e a ter em conta ao longo de uma aula. Deste modo, compreendemos quais os conhecimentos que os alunos já trazem sobre determinado assunto e quais as conceções erróneas que têm ou que ainda ficaram.

Desta forma, as vivências do Estágio no 1.º e 2.º CEB foram bastante enriquecedoras na minha formação profissional, permitindo-me verificar como funciona não só a sala de aula, como toda a escola e intervenientes, desde funcionários, pais, professores das AEC's e outros professores. Fazendo uma retrospectiva do trabalho desenvolvido ao longo da prática profissional, considero que existiram momentos positivos e outros menos positivos, ainda assim, todos serviram para crescer e verificar qual o trabalho que um professor deverá desenvolver nas suas práticas.

Em suma, a preocupação maior em ambos os estágios foi que os alunos, todos eles, aprendessem e saíssem das salas de aulas pessoas melhores, capazes de lidar com o mundo em que vivem, de compreender a verdade e o sentido de justiça, sabendo, desta forma, viver em democracia e numa sociedade global. No entanto, um professor só será capaz de ensinar estas capacidades e valores se os compreender e praticar. A importância que lhe atribuí decorre da interiorização da relevância do papel que socialmente ocupa o professor, procurando agir com profissionalismo e fazendo todos os dias o melhor possível.

Por último, uma retrospectiva das aprendizagens profissionais que realizei durante o estágio, permitiu-me tomar uma consciência mais clara da minha evolução profissional. Fuller e Brown (1975) *cit* Abrantes (2005), apontam quatro fases no desenvolvimento profissional dos alunos - estagiários: 1) Os estagiários tendem a identificar-se com as preocupações dos alunos, sendo as suas preocupações como professores ainda vagas. 2) Fase designada de sobrevivência, os estagiários manifestam adequação ao papel de professor, centrando-se sobretudo no controlo do comportamento dos alunos e no domínio científico dos conteúdos a ensinar. 3)

Revelam preocupação com o seu desempenho, manifestando receio relativamente às limitações e frustrações sobre as situações de ensino. 4) Emergem as preocupações com os alunos, com as suas necessidades sociais, emocionais e académicas.

Traçando o meu percurso evolutivo com base no referente apresentado, poderei dizer que no início do estágio em 1.º CEB, as minhas preocupações recaíam mais sobre a fase um e dois, sendo que mais uma vez as planificações eram um guia fundamental neste processo. Mais tarde, já com um conhecimento mais aprofundado das características da turma, foi possível começar a centrar as minhas preocupações, também, nas dificuldades específicas e internas dos alunos. O mesmo aconteceu no 2.º CEB, contudo, mais desperta para estas preocupações, foi possível de uma forma mais rápida, conseguir revelar preocupação com o desempenho e as necessidades dos alunos.

Finalmente e, em síntese, muito tenho a aperfeiçoar e a melhorar profissionalmente, levando-me a pensar que ser professor é antes de mais, nunca deixar de ser aluno, tanto porque é necessário percebermos como cada aluno aprende, como porque, aprender a ensinar é uma caminhada de uma vida, que com prazer desejo percorrer.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Doutoramento).
- Albuquerque, (. (1996). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Alliende, F. C. (2005). *A Leitura - Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal entendidos - Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perurbações do Sono. As respostas que procura*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Azevedo, F. (. (2007). *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Bardin. L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bergmann, K. (1990). *A História na Reflexão Didáctica*. S. Paulo: Rev. Bras. de História.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brooks, J. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bruner, J. (1998). *Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, M. H. (1992). *A Educação Ambiental para o Desenvolvimento*. Lisboa: Escolar Editora.

- Coord. Paixão, K. M. (2011). *A hiperatividade na educação infantil na visão dos professores*. Brasil: Unisalesiano.
- Curry, M., Mitchelmore, M., & Outhred, L. (2006). Development of Children's Understanding of Length, Area, and Volume Measurement Principles. *Conference of the International Group For the Psychology of Mathematics Education*, pp. 377 - 384.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho cooperativo em educação e revelando seus benefícios*. UFRP.
- Dias, P. S. (2013). Práticas avaliativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatório escrito em duas fases. *Quadrante*, pp. 109 - 136.
- Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Artigo 24º Diário da República nº 129 - I Série A. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Duque, B. (2005). *Um livro ... Uma história ... Interculturais*. Lisboa: Alto Comissário para a Imigrações e minorias Étnicas .
- Egan, K. (1983). *History and Theory*. Weesleyan Universit Press.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudanças e Inovação na pós modernidade - Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., et al. (1994). *Avaliação Formativa: Algumas Notas*. Lisboa: iie.
- Ferreira, A. F., Souza, D. B., Vale, D. S., Lopes, E. S., Dias, E. G., Neto, J. G., et al. (2004). *Oralidade no Ensino*. Belo Horizonte: FALÉ/ UFMG.
- Ferreiro, E. (1990). A escrita ... antes das letras. In: Sinclair, H (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. p. 19 - 70. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro , E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de observação psicomotora*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Franco, J. A. (1998). *A poesia como estratégia*. Lisboa: Campo das Letras.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. Brasil: Paz e Terra.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Frostig, M. (1999). *Teste de desarrollo de la percepción visual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- González, J., Juan, E., González, O. (2001). *Consciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- GROP. (2010). *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional*. Lisboa: Arte Plural.
- Jesus, S. N. (jan./abr. de 2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, pp. 21-29.
- Kaplan. (outubro de 2009). The curious - and crucial - Case of mathematical knowledge for Teaching. *R & P*, pp. 68 - 71.
- Kerdna. (12 de novembro de 2013). *Produção Editorial LTDA*. Obtido de Memorização: http://memorizacao.info/mos/view/A_mem%C3%B3ria_da_crian%C3%A7a/
- Lencastre, L. (2003). *Leitura - A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ma, L. (2009). *Saber e Ensinar Matemática Elementar*. Lisboa: Gradiva.
- Marques, E. (2009). Aprender a Aprender: Um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal. *Escola Moderna*, 41-50.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, P. I., Veigas, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., & Rodrigues, A. &. (2006). *Explorando Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. M. (2010). *Maturidade e Prontidão para a Leitura: Estudos de Validade com o Teste ABC de Lourenço Filho*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Matos, J. M., & Gordo, M. F. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. *Educação Matemática n.º 26*, pp. 13 - 17.
- Menezes, U. T. (1992). *A história, cativa da memória?* Brasília: Inst. Est. Bras.
- Neves, M. C. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, M. A.F. & Faria, I. (2013). *Matemática Cinco*. Porto: Porto Editora.

- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guiões de Implementação do Programa - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Parker, T. H., & Scott, J. B. (2008). *Elementary Geometry for Teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*, pp. 11-34.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª ed., Lisboa: Gradiva.
- Rato, V. (2004). *Concepções e atitudes dos professores do 1.º CEB face aos atuais normativos avaliativos. Um olhar pedagógico, profissional e formativo*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de mestrado)
- Reis, S. (s.d.). *Fundamentos e Didática da História*. Bahia: FTC - EaD.
- Roldão, M. (2000). Gestão Curricular no 1.º Ciclo. In *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência - coadjuvação - encontro de reflexão Viseu*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1998). *Imagens e Ausências da História do Brasil e de Portugal nos Respetivos Currículos Escolares*. Lisboa: Instituto Camões e Associação de Professores de História.
- Salema, L. (2011). *Compreensão e expressão orais. Conceção e práticas à luz das NPPEB*. Lisboa: «Projeto de formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico».
- Scarinci, A. L., & Pacca, J. L. (s.d.). As Competências do Professor e o Construtivismo na Sala de aula. *Universidade de São Paulo, Instituto de Física*.
- Sequeira, F. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Minho: Universidade do Minho - Instituto da Educação.

- Silva, A. S. (1997). A linguística Cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*. 1: 59 - 101. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP.
- Silva, E. F., & Jesus, W. G. (jan. / jun. de 2011). Como é que se trabalha poesia em sala de aula. *Revista Graduado*, pp. 21-34.
- Silva, F. S. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na Educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2004). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*, 7, 12-36.
- Stein, M. H. (novembro / dezembro de 2009). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão. *Educação e Matemática*, pp. 22 - 28.
- Stein, M., & Engle, R. S. (2009). Orquestrando discussões matemáticas produtivas: cinco práticas para ajudar os professores a ir para além do mostrar e dizer. *Mathematical thinking and learning*, pp. 313 - 340.
- Vasconcellos, F. (1915). *Uma Escola Nova na Bélgica*. ISBN.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. (2007). *As rimas e a consciência fonológica*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
- Vilar, M. Alcino (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Lisboa: Edições Asa.

- Villiers, M. (14 de february de 1994). The Role and Function of a Hierarchical Classification of Quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, pp. 11 - 18.
- Watson, C., Kidd, G., Honrt, D., & Connell, P. (2003).Sensory, cognitive and linguistic factors in the early academic performance of elementary school children: The Benton-IU project. *Journal of Learning Disabilities* 36, 165-197.
- Wilson, P., & Adams, V. M. (janeiro de 1992). A dynamic way to teach angle and angle measure. *Arithmetic Teacher*, pp. 6 - 13.
- WordPress. (s.d.). *Conceito.de*. Acedido a 20 de março, 2014. Obtido de <<http://conceito.de/cognitivo>>
- Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra*, pp. 138-148.
- Zabalza, A. M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Apêndices

Dimensões Testes	Oralidade						Representação do ato de leitura e escrita			Cognição		Sócio relacional	Psicomotricidade	
	Discriminação o auditiva	Consciência fonológica	Controlo semântico	Controlo sintático	Definição verbal	Pragmática	Conceções precoces acerca da funcionalidade de da linguagem escrita	Conceções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita	Conceções acerca dos aspetos conceituais da linguagem escrita	Memória	Desenvolvimento cognitivo		Coordenação oculomotora	Funções visoperceptivas
A														
B														
C														
D														
Frequência relativa														

Legenda:
P – Presente A – Ausente

Dimens Testes	Oralidade						Representação do ato de leitura e escrita			Cognição		Sócio relacional	Psicomotricidade	
	Discriminação auditiva	Consciência fonológica	Controlo semântico	Controlo sintático	Definição verbal	Pragmática	Conceções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita	Conceções acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita	Conceções acerca dos aspetos conceituais da linguagem escrita	Memória	Desenvolvimento cognitivo		Coordenação oculomotora	Funções visoperceptivas
A	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	P	P	P	P
B	P	A	A	A	A	A	A	P	A	A	P	P	P	P
C	P	A	A	A	A	A	A	A	A	P	P	A	P	P
D	P	A	A	A	A	A	A	P	P	A	P	P	P	P
Frequência relativa	100 %	0 %	0%	0%	0%	0 %	0 %	4 %	8 %	2 %	38 %	19 %	15 %	15 %

Legenda:
P – Presente A – Ausente

Apêndice 2

Bem-vindos!

Professora _____

Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro

Ficha de Avaliação Diagnóstica
- 1º Ano -

Nome: _____ Data: ____/____/____ Professora: _____

1 - Copie os grafismos.

Atividade 1 - 1


Atividade 2 - 2

Atividade 3 - 3

6 - Copie o que falta e cada menino de acordo com o modelo.

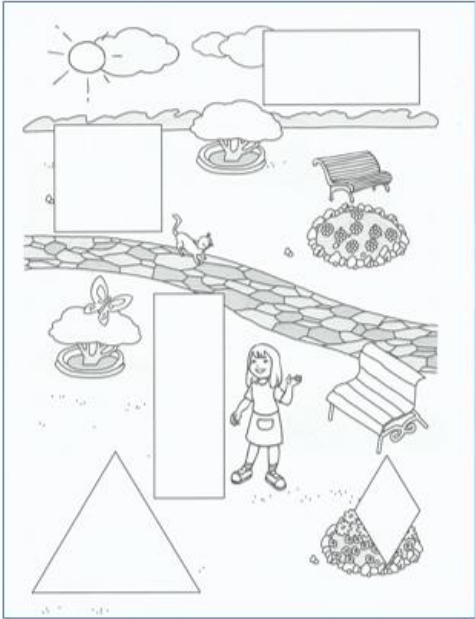
7 - 8

8 - Leve o ursinho à água. Enleie o peruco.




AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO – 2013/2014

 _____ EBI Bairro Norton Matos 19 A Prof. _____




1. Pinta com as cores indicadas:


- A banana de amarelo;
- O limão de verde;
- A laranja de cor-de-laranja;
- A maçã de vermelho;
- As uvas de azul;
- A pêra de castanho;
- O cesto a teu gosto.



2. Assinala com X as flores iguais e pinta-as:



3. Cobre o fio de cada novelo com uma cor diferente.




4. Pinta o agrupamento que tem mais elementos. Identifica o número?


5

A


1





5. Rodeia os números.





6. Pinta os balões que estão na mão direita da menina.








7. Quantos ? Desenha as velas de acordo com a tua idade.






















Nome: _____

1 - Cobrir o traçado e completar os grafismos.




2 - Pintar de azul a bola que está **debaixo** da cadeira, de verde a criança que está em frente da cadeira e de amarelo o passarinho que está dentro da gaiola.



Atividade Proposta: 11/12 anos


3 - Pinta o cão da frente de vermelho e o de trás de castanho.



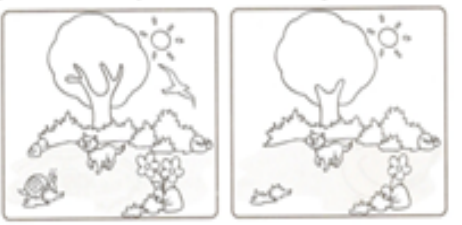
4 - Pinta as letras do teu nome.

Q	W	E	T	R	Y	I	O	P
A	S	D	F	G	H	J	K	L
Z	X	C	V	B	N	M	U	A

5 - Pinta **aa**.




6 - Assinalar as 5 diferenças existentes entre as duas imagens.




Atividade Proposta: 11/12 anos

7 - Colorir de amarelo a mão direita e de cor-de-rosa a mão esquerda.




8 - Desenha em cada círculo tantas **bolinhas** quantos **aa** animais da mesma família. Observa o exemplo.



Atividade Proposta: 11/12 anos

9 - És menino ou menina? Responde pintando.



10 - Rodeia as palavras.

lista João 6549371

boneco Anita 10h 45 m

11 - Rodeia as letras.

A T 4 M ?

😊 J C △ 9 b ♪

12 - Rodeia as palavras iguais.

GATO	MENINO	PEPINO	GATO
ESCOLA	MEDIDA	MENINO	PATO
SACOLA	DESCOLA	ESCOLA	MENINA

Atividade Proposta: 11/12 anos

13 - Escutar, atentamente, a leitura da história.

A Panela Mágica

Certo dia, uma menina encontrou na floresta uma velhinha que lhe deu uma panela mágica. Bastava dizer "Faz papas, panelinha!" para que a panela começasse a fazer papas; e só parava quando alguém dissesse "Pára, panelinha!"

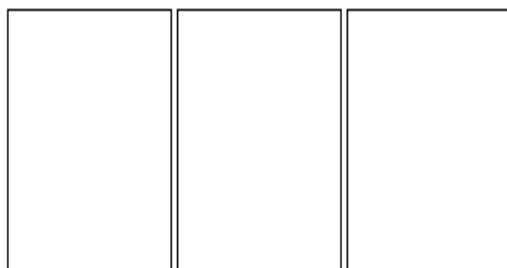
A menina, que naquele dia fazia cinco anos, ficou muito contente com aquela prenda. Agradeceu à velhinha e foi para casa. Contou à mãe o que se tinha passado e disse-lhe o que havia de fazer com a panela.

"Faz papas, panelinha!" – disse a mãe da menina. E logo a panela começou a fazer papas. Enquanto a panela trabalhava, a mãe da menina sentou-se a descansar e adormeceu. Como ninguém mandou parar a panela, as papas encheram o chão da cozinha, saíram para fora de casa e espalharam-se pela cidade.

A menina, que andava a passear, ao ver as ruas cheias de papas, percebeu o que se passava, correu para casa e gritou "Pára, panelinha!". E a panela parou.

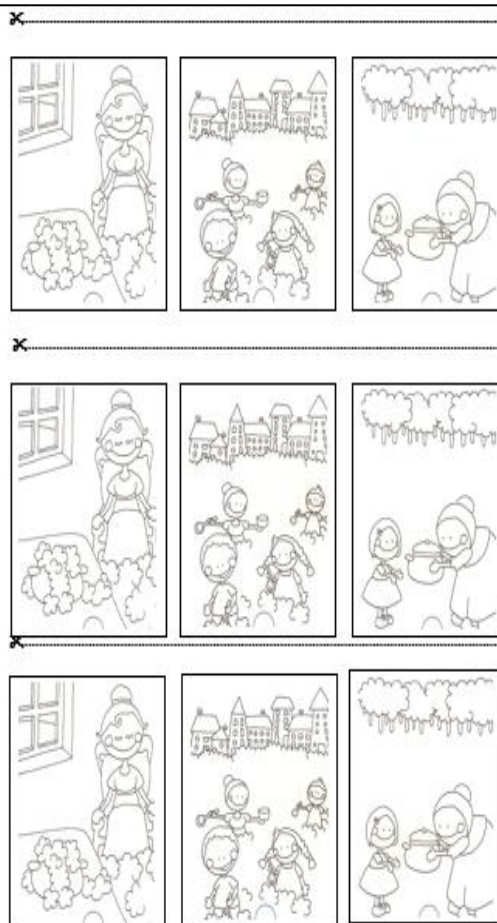
As pessoas que estavam na rua comeram as papas e gostaram.

14 - Cortar as imagens da história "A Panela Mágica" (em anexo) e colar por ordem. Pinta-as.



Avaliação Diagnóstica – 1.º ano

5



Avaliação Diagnóstica – 1.º ano

6

1. Dê a um exemplo de uma palavra que começa com a letra **g**.

"A casa de Mariana é grande e tem duas portas e três janelas"

2. Coloque as imagens de acordo com a sequência numérica.

☐
☐
☐
☐

3. Complete com energia.

4. Escolha a palavra igual à da imagem.

só sopa sola sol

sol

 mas par mar maré

mar

 marco barro arco barco

barco

 riu rói rio frio

rio

5. Ligue, com uma linha, as palavras iguais.

GATO	MENINO	PEQUENO	GATO
ESCOLA	MEBIDA	MENINO	PAÇO
SACOLA	DESCOLA	ESCOLA	MENINA

6. Ligue as letras iguais às da palavra, tal como no exemplo.

CASA

PCTDALSBA

BOLA

DBCODQLRFA

7. Ligue as mesmas cores as letras iguais.

8. Dê a um exemplo de uma palavra que começa com a letra **g**.

9. Descreva a primeira letra do seu nome e escreva-a.

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

10. Descreva a manequim e escreva o seu nome e a palavra que se refere a ela.

Martim	Martide	Ana	Inês
Simão	Gustavo	Pedro	Daniel
Ricardo	Francisca	João	Carla
Henrique	Fátima	Beatriz	Filipa
Gonçalo		José	Paulo

1. Assinale com a palavra.

Nome

2. Observe a imagem e escreva as palavras que estão no interior da casa.

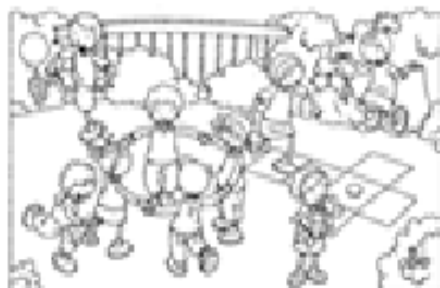
3. Descreva o seu animal preferido.

Descreva o seu brinquedo preferido.

4. Ligue a roupa adequada a cada uma das imagens.

5. Há porque as crianças brincam alegremente.

Recorta as tuas brincadeiras preferidas.



6. Recorta as frutas que são vermelhas.



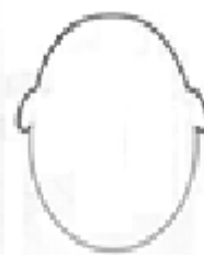
7. Recorta a imagem que tem a situação errada. Assinala com um X a que está certa na outra imagem.



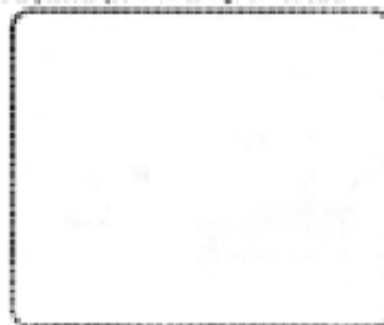
8. Recorta o que precisas para a tua higiene diária.




9. Acaba de desenhá-la cara.





10. Desenha as pessoas que vivem contigo em tua casa.



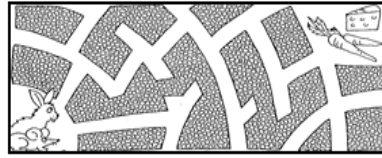


Nome _____
 Data ____/____/____


1. Pinta o maior. Rodeia o menor.

2. Ajuda o coelho e o rato a chegarem aos alimentos.



3. Pinta de amarelo as bolas que a menina segura com a mão direita e de verde as que segura com a mão esquerda.




4. Completa a sequência.

○




□

○

5. Faz uma X na bola que está longe da casa e pinta a que está em cima.





6. Circunda o animal que vai à frente do gato.








7. Pinta o retângulo de castanho, o círculo de vermelho e o quadrado de rosa.


8. Pinta onde há mais bolas.

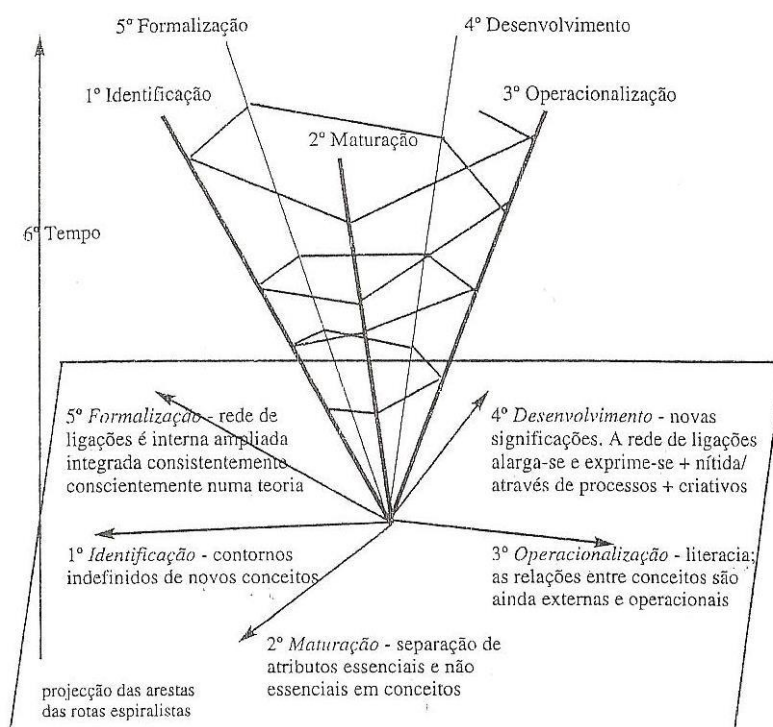



9. Conta e circunda os números correspondentes.

 <u>1</u> <u>2</u> 3	 <u>1</u> <u>2</u> 3	 <u>1</u> <u>2</u> 3
--	--	--

10. A Mónica, ao longo do dia, comeu 3 cerejas e 2 maçãs. Desenha os frutos que a Mónica comeu.





Anexo 5